



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Die Artikulation des bisher Nichtartikulierbaren

Überlegungen zu Hans-Christoph Kollers Grenzgängen zwischen
literarischen Narrationen und Bildungswissenschaft

Verfasserin

Karin Nestelberger

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik

Betreuerin: Mag. Dr. Elisabeth Sattler

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG	5
1.1. Problemhorizont und Forschungsinteresse	5
1.2. Fragestellung und methodischer Zugang.....	11
1.3. Inhaltliche Strukturierung	13
2. SOLIDARITÄT MIT DEM NOCH NICHTARTIKULIERTEN – BILDUNG ALS PARALOGISCHES SPRACHGESCHEHEN BEI KOLLER.....	16
2.1. Lyotards sprachphilosophische und diskurstheoretisch Postmoderne- Konzeption	18
2.2. Wilhelm von Humboldt – obsolet und/oder aktuell?.....	33
2.2.1. Bildungstheoretische und anthropologische Schriften Humboldts.....	33
2.2.2. Sprachtheoretische Schriften Humboldts	35
2.3. Berührungspunkte.....	39
2.4. Kollers Bildungsverständnis in der <i>condition postmoderne</i>	40
3. ALLES IST MÖGLICH – ZEITGENÖSSISCHE ROMANE.....	45
3.1. Zeitgenössische Romane im Kontext dieser Arbeit.....	45
3.2. Lyotards Verständnis von Literatur.....	50
4. GRENZGÄNGE ZWISCHEN DEN MÄCHTEN – ZUM BILDUNGSTHEORETISCHEN UND -PHILOSOPHISCHEN BEITRAG ZEITGENÖSSISCHER ROMANE	55
4.1. Aus- bzw. Umarbeitung bildungswissenschaftlicher Theorien.....	58
4.2. Kollers bildungstheoretische Analyse Kertész'	62
4.2.1. Die Ebene des erzählten Geschehens	64
4.2.2. Die Ebene der LeserInnen	71
4.2.3. Die Ebene des Erzählens.....	74
4.3. Die Macht der Perspektivität.....	76
LITERATURVERZEICHNIS	94
KURZFASSUNG	103
ABSTRACT	104
CURRICULUM VITAE.....	105
EIGENSTÄNDIGKEITSERKLÄRUNG.....	106

1. Einleitung

1.1. Problemhorizont und Forschungsinteresse

Den Ausgangspunkt der geplanten Arbeit bildet eine Auseinandersetzung mit der Debatte um die Möglichkeit einer zeitgemäßen Fassung eines Bildungsgedankens, welcher auch den Herausforderungen einer als postmodern¹ bestimmten Gesellschaft gerecht wird.

All jene, die aus unterschiedlichen Perspektiven zu beschreiben versuchen was mit Postmoderne gefasst wird, scheinen sich darin einig zu sein, dass Pluralität in diesem Zusammenhang ein wesentlich kennzeichnendes Moment darstellt.² Angesichts dieser diagnostizierten postmodernen Pluralität wurde in den 1980er und 1990er Jahren die Möglichkeit einen Bildungsbegriff mit Absolutheitsanspruch zu formulieren in Frage gestellt. Aufgrund der aus der postmodernen Pluralität resultierenden Bandbreite nebeneinander existierender Bildungskonzeptionen – so eine häufige Argumentation – sei der Versuch einer inhaltlichen Bestimmung von Bildung vergebens (vgl. exemplarisch Menze 1983, 350; Marotzki 1990, 42; Heim 1997).³ Jene Konsequenzen, die aus dieser einem traditionellen Bildungsbegriff attestierten Unzeitgemäßheit gezogen wurden und werden, differieren sehr stark. Einerseits finden sich Befürworter einer gänzlichen Verabschiedung oder Ersetzung der Chiffre Bildung durch beispielsweise „Qualifikation“, „Identität“, „Kompetenz“, „Erziehung“ oder „Autopoiesis“

¹ Postmoderne bezeichnet in der geplanten Arbeit gemäß Jean-François Lyotard – auch wenn das Präfix „post-“ – im Lateinischen: nach, später, danach u.ä. (vgl. Stohwasser/Petschenig/Skutsch 1997b, 391f.) – eher die Interpretation nahe legen möge, dass der Begriff im Vergleich zu jenem der Moderne etwas ihr Folgendes, Neues, Anderes meint – „eine Art von Geisteshaltung innerhalb der Moderne und zu ihr“ (Koller 1999, 28). „Postmodernismus“ bedeutet also „nicht das Ende des Modernismus, sondern dessen Geburt, dessen permanente Geburt“ (Lyotard 1996 [1987], 26).

² Bereits 1975 nahmen etwa Berger/Berger/Kellner im Rahmen ihrer Publikation „Unbehagen in der Modernität“ die „Pluralisierung sozialer Sinnwelten“ (Berger/Berger/Kellner 1975, 59ff.) in den Blick. Die Pluralisierung von Individuallagen spricht zum Beispiel Ulrich Beck einige Jahre später als Folge des sich verändernden sozialen Gefüges an (vgl. Beck 1986, 205ff.). Dadurch nehmen die „Anteile der prinzipiellen entscheidungsverschlossenen Lebensmöglichkeiten“ nämlich zugunsten jener „der entscheidungsoffenen, selbst herzustellenden Biographie“, ab (ebd., 216).

³ Unzeitgemäßheit wurde dem traditionellen Bildungsbegriff bereits in den 1960er und 70er Jahren, im Zuge der so genannten „realistischen Wende“ von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zur empirischen Erziehungswissenschaft vorgeworfen. Da dessen ideologische Wurzeln im 18. und 19. Jahrhundert zu verorten seien – so die Begründung – werde er den Herausforderungen einer modernen Industriegesellschaft nicht gerecht (vgl. exemplarisch Menze 1970, 156; Ricken 2006, 19).

(vgl. Lenzen 1997; Tenorth 1999, 94ff.; Ricken 2006, 19), andererseits – und innerhalb dieser Position⁴ ist die geplante Arbeit verortet – wird eine Auseinandersetzung mit der Chiffre Bildung für die Bildungswissenschaft als unverzichtbar angesehen. Als zentrale Orientierungskategorie sei der Bildungsbegriff beziehungsweise die Bildungstheorie als bildungswissenschaftliche Teildisziplin nämlich als unerlässlich einzuschätzen, sofern er bzw. sie als systematischer Ort fungiere, an dem über Ziele, Legitimation sowie Kritik pädagogischen Handelns methodisch reflektiert diskutiert werden kann und soll (vgl. Koller 2009, 35).⁵ Jene, die sich dafür aussprechen, dass Bildung einer der wesentlichen Grundbegriffe des deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Diskurses bleiben müsse, versuchen unter Rücksichtnahme auf die vorgebrachte Kritik eine neue, mögliche und zeitgemäße Bildungskonzeption zu entwickeln.⁶

Mit Hans-Christoph Koller ist ein prominenter Vertreter eben beschriebener Bemühungen und zugleich der wesentliche Referenzautor der geplanten Arbeit genannt. Nötige Konsequenzen für die Entwicklung eines zeitgemäßen Verständnisses von Bildung leitet Koller von der sprach- und diskurstheoretischen Postmoderne-Konzeption Jean-François Lyotards ab, welche weitgehend als die wirkungsvollste und theoretisch tiefgreifendste Auseinandersetzung mit der Postmoderne⁷ eingeschätzt wird.

Lyotard – in die Denktradition des *linguistic turn*⁸ einzuordnen – kennzeichnet postmoderne Gesellschaften durch eine Pluralität unterschiedlicher, unvereinbarer Diskursarten. Eine Diskursart kann bei Lyotard als eine bestimmte „Sprache“ (Lyotard 1989 [1983], 10) oder auch als eine „Art des Sprechens“ (Kubac 2007, 56) verstanden werden. Diskursarten

⁴ Diese Position dominiert in den neueren Beiträgen bildungswissenschaftlicher Beschäftigung mit dieser Debatte.

⁵ Vgl. auch Benner 2010 [1987], 122f; Klafki 1985, 13; Menze 1983, 350; Hansmann/Marotzki 1988, 28f.; Ruhloff 1991; Fischer 1982 mit variierenden Akzentuierungen.

⁶ Vgl. exemplarisch Klafki 1985, 1986; Koch/Marotzki/Schäfer 1997; Kokemohr 1989, 2007; Marotzki 1990; Meder 1987, 1994; Peukert 1984, 1987, 1998, 2000; Ruhloff 1990.

⁷ Lyotard wird beispielsweise als ein Vertreter „der prominentesten philosophischen Postmoderne-Position“ (Welsch 2008 [1986], 169) bezeichnet, der der „Suchbewegung“ des postmodernen Denkens [...] ihren bisher prägnantesten Ausdruck“ (Wellmer 1985, 54) verlieh.

⁸ Damit ist jener sprachtheoretische Paradigmenwechsel angesprochen, den Ferdinand de Saussure und Charles Sanders mit ihrer Behauptung, dass zwischen den sprachlichen Zeichen und dem damit Bezeichneten keine natürliche, sondern eine arbiträre Beziehung besteht (vgl. Benhabib 1993 [1986], 108), angestoßen haben und „dem zufolge als die zentrale Einheit von Bedeutung nicht länger das Wort, sondern der Satz (und dessen mögliche Verwendungskontexte) fungiert“ (Kubac 2007, 49).

(*genres de discours*) verpflichten zu bestimmten Arten der Satzverkettung, um damit ein definiertes Ziel zu erreichen. Somit ermöglicht jede Diskursart jeweils einen individuellen Komplex von Sätzen. (vgl. exemplarisch Lyotard 1989 [1983], 10)

Lyotard unterscheidet – ohne Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben – die narrative, die ökonomische, die philosophische und die kognitive (oder wissenschaftliche) Diskursart. Als denkbare Ziele von Diskursarten führt er beispielhaft etwa Wissen, Lehren, Rechthaben, Verführen, Rechtfertigen, Bewerten oder Erschüttern (vgl. Lyotard 1989 [1983], 10, 149) an. Prinzipiell sind Diskursarten radikal verschieden und daher inkommensurabel (vgl. ebd., 263, 245); in Lyotards Perspektive gilt für alle Diskursarten daher das Prinzip der Gleichberechtigung: „Es existiert keine Diskursart, deren Hegemonie über die anderen gerecht wäre“ (ebd., 262). In hegemonialen diskursiven Verhältnissen würde den jeweils untergeordneten Diskursarten unweigerlich Unrecht zugefügt, indem sie jeglicher diskursiver Mittel beraubt würden (vgl. ebd., 20).

Ausgehend von dieser Annahme ergibt sich Lyotards Hauptthese: Das Aufeinandertreffen verschiedener Diskursarten führt gezwungenermaßen zu einem unschlichtbaren Konflikt, da keine übergeordnete Urteilsregel als existent angenommen werden kann, die die Schlichtung eines solchen Konflikts erlauben würde (vgl. ebd., 9). Zur Bezeichnung dieses Konflikts führt Lyotard den Begriff *Widerstreit* (*différend*) ein (vgl. ebd.).

Angesichts dieser – vor allem in postmodernen Gesellschaften – permanent drohenden Ungerechtigkeit fordert Lyotard eine (inter)diskursive Praxis mit dem Ziel „dem Widerstreit gerecht zu werden“ (vgl. exemplarisch Lyotard 1989 [1983], 33). Zum einen sei die Möglichkeit eines Widerstreits unterschiedlicher Diskursarten jederzeit offen zu halten sowie zu verhindern, dass sich ein artikulierter Widerstreit in einen Rechtsstreit verwandelt, indem eine Diskursart hegemoniale Ansprüche erhebt; und zum anderen sei der unartikulierte Widerstreit (auf den ein Schweigen oder ein Gefühl aufmerksam macht) angemessen zu artikulieren, indem – in der vorherrschenden Diskursart – (noch) nicht Artikulierbarem zu geeigneten Ausdrucksmitteln verholffen wird (vgl. ebd.). Diese Begründung der

Bedeutsamkeit der Hervorbringung von Neuem⁹, von unter bestehenden diskursiven Bedingungen nicht Ausdrückbarem, verleiht Lyotards Konzeption eine ethische Dimension.

Da sich Bildungswissenschaft immer auch mit ethischen Fragen auseinandersetzt (vgl. exemplarisch Koller 1999, 149; Welsch 2007, 226f.) – oder in Lyotards Worten: sich nicht in der kognitiven Diskursart erschöpft, sondern unter anderem auch die präskriptive Diskursart betrifft – scheint es wichtig und notwendig diese ethische Dimension auch im Zusammenhang mit einer Konzeption von Bildung zu berücksichtigen. Besonders wichtig kann dies in einer Gesellschaft – nimmt man Lyotards Diagnose ernst –, in der eine unbeschreibliche Vielheit an Diskursarten um die diskursive Herrschaft kämpft, eingeschätzt werden.

Bei ebendieser ethischen Dimension Lyotards knüpft Koller bei seiner Entwicklung einer zeitgemäßen Bildungskonzeption an und fasst Bildung folglich als „den innovatorischen Prozeß der Hervorbringung neuer sprachlicher Möglichkeiten“ (Koller 1999, 150). „Unter ‚Bildung‘ in diesem Sinn wären die Prozesse zu verstehen, in denen neue Sätze, Satzfamilien¹⁰ und Diskursarten hervorgebracht werden, die den Widerstreit offen halten, indem sie einem bislang unartikulierbaren Etwas zum Ausdruck verhelfen.“ (ebd.)

Kollers Bildungsverständnis enthält damit im Wesentlichen eine skeptische und eine innovative Komponente. Während erstere die Respektierung von Heterogenitäten zwischen den Diskursarten, die Anerkennung ihrer Unvergleichbarkeit sowie die Negation aller Harmonisierungs- und Vereinheitlichungstendenzen einzelner Diskursarten, die Rolle eines Meta-Diskurses für sich zu beanspruchen bezeichnet, benennt zweitens die „Notwendigkeit, über die Anerkennung des Widerstreits hinaus nach neuen Ausdrucksmöglichkeiten für das zu suchen, was in den jeweils vorherrschenden Diskursarten nicht gesagt werden kann“ (vgl. Koller 1999, 152f.). Folglich verortet Koller Bildung, „wo immer sich sprachliche Innovationen ereignen, die den Widerstreit nicht nur anerkennen, sondern überhaupt erst (wieder) in Kraft setzen“ (vgl. ebd., 153).

⁹ Koller verweist auch an anderer Stelle darauf, dass „Bildungsprozesse es – unabhängig davon, wie man ihr Ziel im Einzelnen definiert – mit der *Entstehung von Neuem* zu tun haben“ (Koller 2007b, 50; Kursiv im Original)

¹⁰ Unter Satzfamilien können bei Lyotard „Gruppierungen heterogener Sätze unter dem Aspekt ihrer strukturanalogischen Formationsweise“ (Kubac 2007, 55) verstanden werden.

Eben diese ethisch akzentuierte, sprachtheoretische Bildungskonzeption Kollers wird in der geplanten Arbeit als aussichtsreicher Versuch den Herausforderungen einer als postmodern bestimmten Gesellschaft bildungstheoretisch gerecht zu werden eingeschätzt und zum Gegenstand des Forschungsinteresses. Im Kontext eines so derartigen Bildungsprozesses Verstanden als paralogisches Sprachgeschehen¹¹, bei dem neue sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten ge- bzw. erfunden werden (um dem Widerstreit gerecht zu werden), fokussiert die vorliegende Arbeit, wie diese neuen sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten exemplarisch¹² genauer bestimmt werden können. Die geplante Arbeit kann damit als Antwortversuch auf das skizzierte Problem der Unzeitgemäßheit des traditionellen Verständnisses von Bildung gesehen werden.

Als *eine* Möglichkeit bisher Nichtartikulierbarem zum Ausdruck zu verhelfen, können – nach Lyotard und Koller – „literarische Narrationen“ verstanden werden (vgl. Koller 2005e, 104).¹³

Als „literarische Narrationen“ werden in der geplanten Arbeit Produktionen der „erzählenden Literatur“ (vgl. Martinez³2007, 196) bezeichnet, deren wesentliches Bestimmungsmerkmal in der „kommunikative[n] Vermittlung realer oder fiktiver Vorgänge durch einen Erzähler an einen Rezipienten“ (Antor⁴2008, 179) gesehen wird.¹⁴ Neben dem Was des Erzählens interessiert im Kontext der Arbeit vor allem das Wie; die ästhetische Dimension literarischer Narrationen und damit eine Möglichkeit – so eine der Arbeit zu Grunde gelegte These – Undarstellbares auszudrücken (vgl. Koller 2005e, 104)

¹¹ Paralogisches Sprachgeschehen meint die Destabilisierung bis dato dominierender Verkettungsregeln, durch das (Er)finden neuer – im Sinne von bisher ungedachten – Verkettungsregeln, deren Akzeptanz eingefordert wird (vgl. Lyotard²1993 [1979], 176, 186).

¹² Die genauere Bestimmung kann deshalb nur eine exemplarische sein, da „sofern jenes ‚etwas‘, das bisher nicht artikuliert werden konnte und so zum Anlaß oder Motiv von Bildung wird, je verschieden ist und nicht aus einem allgemeinen Prinzip abgeleitet werden kann“, womit eine „Pluralität von Bildungsprozessen“ impliziert wird (vgl. Koller 1999, 155).

¹³ „Für eine Literatur, eine Philosophie und vielleicht sogar eine Politik geht es darum, den Widerstreit auszudrücken, indem man ihm Idiome verschafft.“ (Lyotard²1989 [1983], 33; vgl. auch Lyotard²1994, 202f.)

¹⁴ Genau genommen kann nicht behauptet werden, dass Koller ausschließlich auf „literarische Narrationen“ Bezug nimmt. Denn abgesehen von der „erzählenden Literatur“ (Koller/Rieger-Ladich 2009a, 8) beziehungsweise „(Erzähl-)Literatur“ (Koller/Rieger-Ladich 2005a, 9) spricht Koller auch häufig ganz allgemein von literarischen Texten (vgl. exemplarisch Koller 2005d, 139, 2005e, 93; Koller/Rieger-Ladich 2005a, 8ff.; Koller/Rieger-Ladich 2009a, 8) oder „belletristische[n] Werken“ (Koller/Rieger-Ladich 2005a, 9). Gegen eine Fokussierung auf „literarische Narrationen“ in der geplanten Arbeit scheint jedoch auch insofern nichts zu sprechen, als Koller bei seinen Studien durchwegs literarische Quellen untersucht, die als literarische Narrationen gelten können (vgl. Koller 2005c, 2005d, 2005e, 2007c).

Ausgehend von dieser Annahme, dass manche literarischen Narrationen mittels ihrer ästhetischen Dimension bisher Undarstellbares darzustellen vermögen – einer der wesentlichen Prozesse Kollers Bildungsverständnis im Anschluss an Lyotard – interessiert im Kontext dieser Arbeit auch, inwiefern literarische Narrationen mit diesem ihnen zugeschriebenem Potential auch einen Beitrag zur Erarbeitung zeitgemäßer Konzeptionen von Bildung leisten können.

Koller beschäftigt sich mit dieser Frage, rekurriert in seinen Arbeiten zum Anregungspotential literarischer Narrationen allerdings nur äußerst selten auf sein eingangs skizziertes Bildungsverständnis im Anschluss an Lyotard: und wenn, dann haben diese Verweise meist entweder nur Anmerkungscharakter oder erinnern nur indirekt an Lyotard. In den meisten Fällen bildet stattdessen Winfried Marotzkis bzw. Rainer Kokemohrs Fassung von Bildung den Ausgangspunkt für Kollers Auseinandersetzungen hinsichtlich möglicher Grenzgänge zwischen Literatur und Bildungswissenschaft.¹⁵

In diesen Auseinandersetzungen finden sich meist eine von folgenden zwei – einander keineswegs ausschließenden – Strategien zur Begründung der bildungswissenschaftlichen Relevanz literarischer Quellen (vgl. Koller/Rieger-Ladich 2005a, 8f.). Einerseits wird die Besonderheit literarischer Narrationen in der differenzierteren Art der Beschreibung bildungswissenschaftlich relevanter Sachverhalte gesehen, die „man im szientistischen Wissensstand in kürzeren Formulierungen zur Hand hat“ (Mollenhauer 2000, 50). Von diesem Standpunkt aus, kann daher von literarischen Narrationen ein Beitrag zur *Ausarbeitung* bildungswissenschaftlicher Theorien erhofft werden (vgl. Koller/Rieger-Ladich 2005a, 10). Andererseits wird der Unterschied der Thematisierung bildungswissenschaftlich relevanter Sachverhalte in literarischen Bearbeitungen und in der Bildungswissenschaft selbst betont. Beispielsweise schreibt Oelkers der „modernen Literatur“ zu, sie sei in der Lage die „moderne Pädagogik“ zu irritieren (vgl. Oelkers 1985). Dieser Begründung

¹⁵ Kokemohr versteht Bildung als einen durch Fremdes herausgeforderten Prozess der Veränderung der Grundfiguren des sprachlich oder semiotisch verfassten Welt- und Selbstverhältnisses (vgl. Kokemohr 2007; vgl. auch Koller 2007b).

zufolge können literarische Narrationen die *Umarbeitung* bildungswissenschaftlicher Theorien anregen (vgl. Koller/Rieger-Ladich 2005a, 10).

Im Gegensatz zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung hatte seither jedoch keines der beiden Argumente hinsichtlich einer bildungswissenschaftlichen Relevanz literarischer Narrationen erwähnenswerte Breitenwirkung zur Folge. Das Anregungspotential literarischer Narrationen wird „gerade in Zeiten zunehmend strengerer pädagogisch-empirischer Orientierungen eher beiläufig, denn systematisch genutzt“, womit es „erziehungswissenschaftlich leichtfertig vergeben wird“ (Ricken 2005, 35). Kollers Grenzgänge zwischen literarischen Narrationen und Bildungswissenschaft können als Initiative gesehen werden ebendieses Potential wieder in den Fokus bildungswissenschaftlicher Aufmerksamkeit zu befördern.

Im Rahmen dieser Arbeit soll sowohl ebendiese Initiative Kollers in den Blick kommen als auch versucht werden Zusammenhänge zu Kollers Bildungskonzeption im Anschluss an Lyotard herzustellen, da Kollers Bildungskonzeption bei der ethischen Dimension Lyotards einsetzend – wie bereits weiter oben ausgeführt – eine wichtige und – so die Vermutung – besonders in der Postmoderne notwendige Akzentuierung vornimmt.

1.2. Fragestellung und methodischer Zugang

Da Kollers Bildungskonzeption aus den genannten Gründen als aussichtreich eingeschätzt wird, wird in dieser Arbeit der Versuch unternommen, die Frage nach dem Beitrag literarischer Narrationen für die Erarbeitung zeitgemäßer Bildungskonzeptionen vor dem Hintergrund Kollers Verständnis von Bildung im Anschluss an Lyotard zu diskutieren.

Innerhalb der unterschiedlichen Formen literarischer Narrationen wird in dieser Arbeit allerdings eine Beschränkung auf zeitgenössische Romane vorgenommen – womit im vorliegenden Zusammenhang Romane ab 1945 gemeint sind – vorgenommen. Die Begrenzung auf Romane wird insofern als sinnvoll erachtet, als diese aufgrund ihrer formalen Ungebundenheit unterschiedlichste Gestaltungen annehmen können (vgl. Heinz ³2007, 658), was sie für die vorliegende, an den Artikulationsmöglichkeiten literarischer

Narrationen interessierten Arbeit als besonders geeignet erscheinen lässt. *Zeitgenössische* Romane im Speziellen werden deshalb fokussiert, weil angenommen wird, dass literarische Produktionen jeglicher Art durch ihren Entstehungskontext geprägt sind und daher im Kontext einer an der Erarbeitung möglicher *zeitgemäßer* Bildungskonzeptionen interessierten Arbeit entsprechend aktuelle literarische Werke relevant sind.

Die konkrete Fragestellung, mit der sich die vorliegende Arbeit auseinandersetzt lautet demnach: *Inwiefern kann das Verhältnis von zeitgenössischen Romanen zu Bildungsprozessen im Sinne eines paralogischen Sprachgeschehens mit Koller zur Erarbeitung möglicher zeitgemäßer Konzeptionen von Bildung beitragen?*

Diese Forschungsfrage beinhaltet mindestens folgende Unterfragen, mit denen innerhalb der vorliegenden Arbeit eine Auseinandersetzung stattfinden muss und wird:

- *Was wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit unter zeitgenössischen Romanen verstanden?*
- *Was versteht Koller unter Bildungsprozessen im Sinne eines paralogischen Sprach-geschehens?*
- *Welche Verhältnisbestimmungen von zeitgenössische Romane und Bildungsprozessen im Sinne eines paralogischen Sprachgeschehens sind möglich?*
- *Inwiefern können diese Verhältnisbestimmungen einen Beitrag zu Erarbeitung möglicher zeitgemäßer Bildungskonzeptionen beitragen?*
- *Was wird in dieser Arbeit unter zeitgemäßen Bildungskonzeptionen verstanden?*

Zur Beantwortung dieser Forschungsfrage(n) wird eine hermeneutische Auseinandersetzung – welche hier als diskurskritisch prüfendes Fragen verstanden wird – mit dem Verhältnis der von Koller entwickelten Bildungskonzeption im Anschluss an Lyotards Widerstreitstheorem zu zeitgenössischen Romanen gewählt, wobei der Beitrag dieses Verhältnisses für die Erarbeitung möglicher zeitgemäßer Konzeptionen von Bildung fokussiert wird.

Innerhalb der Disziplin kann dieses Vorhaben damit in der Allgemeinen Pädagogik verortet werden und darin wiederum zu bildungstheoretischen

bzw. -philosophischen Perspektiven gezählt werden, wobei eine eindeutige Nähe zur Denktradition des *linguistic turn*¹⁶ deutlich wird.

1.3. Inhaltliche Strukturierung

Für die Auseinandersetzung mit der genannten Forschungsfrage wird die vorliegende Arbeit inhaltlich folgendermaßen strukturiert:

Das erste Hauptkapitel (2.) skizziert die erste Fokussierung dieser Arbeit, Kollers Versuch, ein den Bedingungen einer postmodernen Gesellschaft gerecht werdendes Bildungsverständnis zu entwickeln. Die Unterteilung dieses Kapitels orientiert sich sehr stark an der Gliederung Kollers Habilitationsschrift *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne* (Koller 1999), in welcher er den Entwicklungsprozess dieses Bildungsverständnisses nachvollzieht.¹⁷

Hierfür wird zunächst (2.1) Lyotards sprach- und diskurstheoretische Postmodernekonzeption skizziert, da diese den Ausgangspunkt – im Sinne eines theoretischen Rahmens – für Kollers Verständnis von Bildung im Sinne eines paralogischen Sprachgeschehens darstellt. Im Anschluss daran (2.2) wird Kollers Relektüre von ausgewählten Schriften Wilhelm von Humboldts nachgezeichnet, die aus der Perspektive Lyotards Postmoderne-Konzeption exemplarisch mit Humboldt prüft, inwiefern die bildungstheoretische Tradition anschlussfähige Momente beinhaltet. Damit kann abschließend (2.3) auf konkrete Berührungspunkte Lyotards und Humboldts (stellvertretend für eine bildungstheoretische Tradition) verwiesen werden, womit die Konturierung des von Koller daraus abgeleiteten Bildungsverständnisses erläutert werden kann.

¹⁶ Vgl. S. 7 der vorliegenden Arbeit.

¹⁷ Neben *Bildung und Widerstreit* werden auch kürzere, zum Teil aktuellere, Beiträge in denen Koller sein Bildungsverständnis im Anschluss an Lyotards Widerstreitstheorem auf die eine oder andere Weise thematisiert, für die Konturierung desselben herangezogen (Koller 1993a, 1999, 2003, 2009). Nachdem Koller sein zeitgemäßes Bildungsverständnis als Konsequenz auf die postmodernen Bedingungen, wie sie Jean-François Lyotard beschreibt und unter Anknüpfung an die Bildungsauffassung Wilhelm von Humboldts (stellvertretend für die klassische Bildungstheorie) entwickelt, werden auch die für Kollers Bildungsverständnis relevanten Publikationen dieser beiden Referenzautoren in den Blick genommen (Lyotard ²1989 [1983], ²1993 [1979], ²1996 [1987], 2004 [1990]; Humboldt 1960-81, ²1986).

Das zweite Hauptkapitel (3.) bezweckt die Klärung des in dieser Arbeit vertretenen Verständnisses zeitgenössischer Romane, der zweiten vorgenommenen Fokussierung, damit in Folge – gemeinsam mit der ersten Fokussierung, Bildungsprozesse im Sinne eines paralogischen Sprachgeschehens (2. Kapitel) – die Basis für die Bearbeitung der Forschungsfrage geschaffen ist, also eine Diskussion über denkbare Zusammenhänge von Bildung als paralogisches Sprachgeschehen und zeitgenössischen Romanen hinsichtlich eines Beitrags für die Erarbeitung zeitgemäßer Bildungskonzeptionen ermöglicht ist.

Für die intendierte Klärung des Verständnisses zeitgenössischer Romane, werden neben jenen in diesem Zusammenhang relevanten Publikationen Kollers¹⁸ auch diverse philologische Lexika¹⁹ herangezogen, da Koller auf den für diese Arbeit nicht unwesentlichen Aspekt der Philologie nicht fundiert genug eingeht. Nach der Erarbeitung eines Verständnisses von zeitgenössischen Romanen mittels der genannten Quellen (3.1), widmet sich dieses Kapitel in einem zweiten Schritt (3.2) einigen Aussagen Lyotards in Bezug auf Literatur. Da ein gemeinsames Moment Lyotards und Kollers Äußerungen zu Literatur – darauf wurde bereits hingewiesen – darin besteht literarischen Narrationen die Fähigkeit zuzuschreiben Nicht-Artikulierbarem zur Artikulation verhelfen zu können, wird eine Auseinandersetzung mit weiteren Aussagen Lyotards im Zusammenhang mit Literatur vorgenommen, um auf diese Weise interessante Anregungen für das im darauffolgenden Hauptkapitel fokussierte Verhältnis von zeitgenössischen Romanen zu Bildungsprozessen im Sinne eines paralogische Sprachgeschehens sowie dessen Beitrag zur Erarbeitung zeitgemäßer Bildungskonzeptionen zu gewinnen.

Das dritte Hauptkapitel (4.) beschäftigt sich, nachdem diese zwei zentralen Fokussierungen in den beiden vorangegangenen Hauptkapiteln dargelegt

¹⁸ Als für die Entwicklung eines in dieser Arbeit vertretenen Verständnisses zeitgenössischer Romane relevant werden unter den Publikationen Kollers die Einleitungen der beiden von Koller gemeinsam mit Rieger-Ladich herausgegebenen Sammelbände zum Themenbereich *Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane* (Koller/Rieger-Ladich 2005a, 7-17; Koller/Rieger-Ladich 2009a, 7-14) sowie jene Beiträge Kollers eingeschätzt, in denen er das Anregungspotential ausgewählter literarischer Narrationen für die bildungswissenschaftliche (genauer: bildungsphilosophische bzw. -theoretische) Lektüre exemplarisch erprobt (vgl. Koller 2005c, 2005d, 2005e, 2007c).

¹⁹ Burdorf/Fasbender/Moennighoff ³2007; Nünning ⁴2008; Trebeß 2006.

worden sind, zunächst mit den Relationen zwischen zeitgenössischen Romanen und Bildungsprozessen im Sinne eines paralogischen Sprachgeschehens.

Die im Zuge dessen versuchten Verhältnisbestimmungen, zeitgenössische Romane als Ausdrücke bzw. als Anlässe von Bildungsprozessen im Sinne eines paralogischen Sprachgeschehens, stellen die Grundlage für daran angeschlossene Überlegungen hinsichtlich der Frage dar, inwiefern zeitgenössische Romane einen Beitrag zur Erarbeitung zeitgemäßer Bildungskonzeptionen liefern können. Die Diskussion dieser Frage beginnt damit, Kollers Auseinandersetzung mit derselben in den Blick zu nehmen. Dabei wird deutlich, dass dieser in seinen Grenzgängen zwischen zeitgenössischen Romanen und Bildungswissenschaft weitestgehend ohne Bezugnahme auf das im Kontext dieser Arbeit interessierende Bildungsverständnis im Anschluss an Lyotard auskommt. Diese Grenzgänge Kollers eben schon aus der Perspektive seines Verständnisses von Bildung im Anschluss an Lyotard, im Sinne eines paralogischen Sprachgeschehens zu betrachten, ist das für aussichtsreich gehaltene Vorhaben dieses Kapitels. Anhand Imre Kertész' *Roman eines Schicksallosen* wird Kollers Umsetzung eines solchen Grenzganges in der bildungstheoretischer Forschungspraxis exemplarisch zunächst skizziert (4.2) und dann in Bezug auf Lyotard bzw. Kollers Bildungsverständnis im Anschluss an Lyotard diskutiert (4.3).

Im abschließenden 5. Kapitel werden die Ergebnisse der einzelnen Kapitel in Rückbindung zur Forschungsfrage noch einmal in Kürze resümiert und Inhalt sowie Methode des Forschungsvorhabens reflektiert. Außerdem soll an dieser Stelle auch der Erwähnung jener Fragen Raum gegeben werden, deren Bearbeitung den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen würde, welche jedoch Impulse für weiterführende Auseinandersetzungen liefern könnten.

2. SOLIDARITÄT MIT DEM NOCH NICHTARTIKULIERTEN – Bildung als paralogisches Sprachgeschehen bei Koller

In diesem Kapitel kommt Kollers Versuch in den Blick, ein den Bedingungen einer postmodernen Gesellschaft gerecht werdendes Bildungsverständnis im Anschluss an Lyotard²⁰ zu entwickeln. Dies bildet die theoretische Grundlage des vorliegenden Forschungsinteresses und aus der Perspektive dieses Bildungsverständnisses wird im weiteren Verlauf der Arbeit der Frage nachgegangen, inwiefern zeitgenössische Romane zur Erarbeitung zeitgemäßer Bildungskonzeptionen beitragen können. Um diesen Blickwinkel der vorliegenden Arbeit zu klären, wird zunächst unter 2.1 Lyotards sprach- und diskurstheoretische Fassung der Postmoderne konturiert, was auch den Ausgangspunkt des angesprochenen Bildungsverständnisses Kollers darstellt (vgl. Koller 1999, 146). Auf die Skizze Lyotards Konzeption beziehungsweise, wird dann zuerst (noch einmal zusammenfassend) verdeutlicht, wie Lyotard darin „Postmoderne“ fasst, um zu klären wie die Bedingungen einer als postmodern (im Sinne Lyotards) gefassten Gesellschaft charakterisiert werden können. Eine eben diesen Bedingungen gerecht werdende Bildungskonzeption zu entwickeln ist schließlich Kollers Intention von *Bildung und Widerstreit* und damit wesentlich für den theoretischen Rahmen dieser Arbeit. Um das Kapitel mit ersten Anmerkungen zur Relevanz Lyotards Überlegungen hinsichtlich Kollers Versuch eine zeitgemäße Bildungskonzeption zu formulieren abschließen zu können, wird anschließend der Frage nachgegangen, ob beziehungsweise inwiefern sich Lyotard in seinen Ausführungen auf die Chiffre „Bildung“ bezieht. In einem kurzen Exkurs wird in diesem Unterkapitel zudem der Erwähnung einiger Kritikpunkte Raum gegeben, die gegen Lyotards Postmoderne-Konzeption vorgebracht wurden.

Im darauf folgenden Unterkapitel (2.2) wird Kollers Prüfung der Frage, inwiefern die bildungstheoretische Tradition aus dem Blickwinkel Lyotards

²⁰ Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass dieselbe Thematik bereits im Rahmen einer Seminararbeit für das Seminar *Bildung von wegen – Wege von Bildung? Aktuelle bildungstheoretische Einsätze* im Sommersemester 2009 bearbeitet wurde. An die im Zuge derselben entstandenen Auseinandersetzungen konnte bei der Verfassung dieses Kapitels angeknüpft werden.

Fassung von Postmoderne anschlussfähige Momente enthält, nachgezeichnet. Die im Zuge dieser Prüfung deutlich werdenden Anknüpfungspunkte bestärken darin Lyotards Schriften für die Formulierung einer zeitgemäßen Bildungskonzeption zu berücksichtigen, obwohl aus ihnen allein keine Ableitung eines zeitgemäßen Bildungsverständnisses möglich ist (vgl. Koller 1999, 48). Auch Lyotards Einschätzung, Bildungstheorie sei in der Postmoderne als obsolet zu betrachten, wird vor dem Hintergrund der herausgestellten Berührungspunkte in Frage gestellt (vgl. ebd., 16). Stellvertretend für die bildungstheoretische Tradition unterzieht Koller in diesem Zusammenhang exemplarisch relevante Ausführungen Wilhelm von Humboldts und Theodor Adornos vor dem Hintergrund Lyotards Postmoderne-Konzeption einer Relektüre (vgl. ebd.). Um den Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht zu sprengen – und weil aufgrund dieser Einschränkung im Kontext der Arbeit kein Verlust an Nachvollziehbarkeit befürchtet wird – wird im Folgenden eine Beschränkung auf eine Skizze Kollers Anmerkungen im Zusammenhang mit der Relektüre ausgewählter anthropologischer und bildungstheoretischer sowie sprachphilosophischer Schriften Humboldts vorgenommen.

Abschließend werden unter 2.3 konkrete Berührungspunkte der beiden Autoren (Lyotard und Humboldt) thematisiert, bevor das daraus abgeleitete Bildungsverständnis im Anschluss an Lyotard und unter Anknüpfung an Humboldt (stellvertretend für die bildungstheoretische Tradition) nachgezeichnet wird. Damit findet der Nachvollzug Kollers Argumentationsgang in Bezug auf sein im Anschluss an Lyotard entwickeltes Bildungsverständnis seinen Abschluss. Bezogen auf die Forschungsfrage dieser Arbeit wird er klären, wie und mit welcher Legitimation Koller ein Bildungsverständnis im Sinne eines paralogischen Sprachgeschehens formuliert, aus dessen Perspektive in den weiteren Hauptkapiteln diskutiert wird, inwiefern zeitgenössische Romane einen Beitrag zur Erarbeitung zeitgemäßer Bildungskonzeptionen leisten kann.

2.1. Lyotards sprachphilosophische und diskurstheoretisch Postmoderne-Konzeption

„Wo andere die Pluralisierung zwar ebenfalls verbuchten, dann aber doch noch einmal auf eine (wie auch immer schwach gewordene) Einheitsform setzten oder die Kanten dieser Pluralität abzuschleifen und ihre Härten zu mildern suchten, da hat Lyotard den Forderungen der Heterogenität sich rückhaltlos gestellt. [...] Weiter als er kann man die Pluralität nicht treiben“ (Welsch 1989, 1).

Die in Lyotards philosophischem Hauptwerk *Der Widerstreit* explizierte sprach- und diskurstheoretische Postmoderne-Konzeption, welche in diesem Unterkapitel fokussiert wird, kann als Weiterentwicklung des in der Auftragsstudie *Das Postmoderne Wissen* erörterten Paralogiekonzepts gesehen werden. In aller Kürze sei hier im Zusammenhang mit *Das Postmoderne Wissen* lediglich darauf hingewiesen,²¹ dass postmoderne Gesellschaften darin im Anschluss an Wittgenstein mit einer radikalen Pluralität von „Sprachspielen“²² charakterisiert werden. Die eher soziologisch-zeitdiagnostische Art der Begründung dieser Annahme (vgl. Koller 1999, 32), verweist vor allem auf die im Zuge des wissenschaftlichen Fortschritts in Frage gestellte Einheitlichkeit und Geschlossenheit wissenschaftlicher Erkenntnis, welche die raum-zeitliche Begrenztheit von Konsensen in den Blick rückt und somit „Metanarrative“ – wie sie in der Moderne üblich sind – problematisiert (vgl. Lyotard 1986; Welsch 2008 [1986], 185ff.).

Metanarrative – auch „Metaerzählungen“ (exemplarisch Lyotard 1993 [1979], 14) oder „Große Erzählung[en]“ (exemplarisch ebd., 112) – bezeichnen „narrative Legitimationskonstrukte“ mit „universalisierende[r] Tendenz“

²¹ *Das Postmoderne Wissen* spielte zwar eine bedeutende Rolle bei der Aufnahme des zunächst in Architektur und Literaturwissenschaft verwendeten Terminus Postmoderne in den öffentlichen Diskurs und lieferte der Postmoderne-Debatte wesentliche Anregungen (vgl. Koller 1999, 32), erfährt in dieser Auseinandersetzung jedoch nur am Rande Beachtung, interessiert im Kontext dieser Arbeit doch Lyotards sprach- und diskurstheoretische Postmoderne-Konzeption wie sie in *Der Widerstreit* erläutert wird.

²² Der Begriff „Sprachspiele“ bezeichnet bei Wittgenstein jene unterschiedlichen Aussagearten, die er bei der Erforschung der Sprache (mit Fokus auf die Wirkungen der Diskurse) auffindet (vgl. Lyotard 1993 [1979], 39). Lyotard schlägt vor sich jede „Aussage (...) wie ein in einem Spiel ausgeführter Spielzug vorzustellen“ (ebd. 40). Daran anschließend formuliert er im Zusammenhang mit den Sprachspielen zwei Prinzipien: zum einen „daß Sprechen Kämpfen im Sinne des Spielens ist“, Sprechakte also in einem Art Wettstreit befindlich vorzustellen sind und zum anderen „daß der [ganze; Anm. KN] beobachtbare soziale Zusammenhang aus sprachlichen ‚Spielzügen‘ besteht“ (ebd., 40f.).

(Koller 1999, 25),²³ wie etwa „Erzählungen [récits] vom Fortschritt, vom Sozialismus, vom Überfluß, vom Wissen“ (vgl. Lyotard 1989 [1983], 12).

Lyotard selbst tritt für die Legitimation des Wissens durch „Paralogie“ (Lyotard 1993 [1979], 173-193) ein. Bezeichnet ist damit die Forderung bis dato sich durchsetzende Regeln, die vorschreiben welcher Art die Züge wissenschaftlicher Sprachspiele sein müssen um als solche anerkannt zu werden, zu destabilisieren, indem neue – im Sinne von bisher ungedachte – Spielzüge und Regeln er- bzw. gefunden werden und ihre Akzeptanz eingefordert wird (vgl. ebd., 176, 186; Kubac 1997, 40f.).

In *Der Widerstreit* – und damit ist ein grundlegender Unterschied zu *Das Postmoderne Wissen* genannt – ist das Fehlen eines universalen Metanarrativs nun nicht mehr wie beim Paralogiekonzept auf die Sprachspiele des wissenschaftlichen Wissen begrenzt, sondern bezieht sich nun „auf jeden nur denkbaren Konflikt zwischen verschiedenen Diskursarten“ (vgl. Koller 1999, 31). Zudem überschreitet die Begründung des Glaubwürdigkeitsverlusts der Metanarrative in *Der Widerstreit* den soziologisch-zeitdiagnostischen Rahmen der in *Das Postmoderne Wissen* zur Begründung diente (vgl. ebd., 31f.). Argumentiert wird nun mit einer von Lyotards selbst entwickelten Sprach- und Diskurstheorie, jedoch ohne sich dabei in abstrakten Sprachspitzfindigkeiten zu erschöpfen, sondern indem anhand von historischen Beispielen etwa auch auf die ethische und politische Relevanz des Theoriekonstrukts verwiesen wird (vgl. ebd., 33ff.). Die in *Das Postmoderne Wissen* lediglich angedeutete „Idee und Praxis von Gerechtigkeit“ (Lyotard 1993 [1979], 190) wird in *Der Widerstreit* zentral.

Im Folgenden soll zunächst Lyotards Widerstreitstheorem skizziert werden, um dann nach der darin enthaltenen Fassung von Postmoderne und nach der Verwendung der Chiffre Bildung zu fragen bevor erste Überlegungen zur Relevanz Lyotards Ausführungen für Kollers Intention, ein den postmodernen Verhältnissen gerecht werdendes Bildungsverständnis zu entwickeln, angestellt werden.

²³ „Die ‚Metaerzählungen‘ (...) sind keine Mythen im Sinne von Fabeln (...). Zwar haben sie wie die Mythen das Ziel, Institutionen, soziale und politische Praktiken, Gesetzgebungen, Ethiken, Denkweisen zu legitimieren. Aber im Unterschied zu den Mythen suchen sie die Legitimität nicht in einem ursprünglichen, begründenden Akt, sondern in einer einzulösenden Zukunft, das heißt in einer noch zu verwirklichenden Idee. Diese Idee (der Freiheit, der ‚Aufklärung‘, des Sozialismus usw.) hat legitimierenden Wert, weil sie allgemeine Gültigkeit besitzt. Sie ist richtungweisend für alle menschlichen Realitäten. Sie verleiht der Moderne ihren charakteristischen Modus“ (Lyotard 1996 [1987], 32f.).

Neben dem „Niedergang der universalistischen Diskurse“ (Lyotard 21989 [1983], 12) erwähnt Lyotard im Zuge der Kontextualisierung seines philosophischen Hauptwerkes die „‘Sprachwende’ [auch *linguistic turn*, Anm. KN] ²⁴ der abendländischen Philosophie“ (ebd.). Der Einfluss dieser sprachphilosophischen Wende auf Lyotards Widerstreitskonzeption ist klar zu erkennen, nimmt man seine Bezugsgrößen (vgl. Koller 1999, 33) und die sich dieser bedienenden Konzeption von Wirklichkeit in den Blick: Es bildet nun nämlich das „Sich-Ereignen von Sätzen“ (ebd.) jene Prämisse, die allen weiteren Überlegungen unanfechtbar zugrunde liegt (und nicht mehr die Existenz eines reflexiven Subjekts).²⁵ Damit ist aber nicht gemeint, dass das Subjekt in der Perspektive Lyotards nicht existiert; Subjektivität wird lediglich nicht mehr als „etwas, was der Sprache logisch vorausginge“ (ebd., 151) verstanden, sondern vielmehr als etwas, das „auf dem Wege der Verkettung von Sätzen allererst hervorgebracht und sprachlich immer wieder neu konstituiert“ (ebd.) wird. Subjekte existieren für Lyotard also insofern sie von Sätzen als solche eingeführt werden (vgl. Lyotard 21989 [1983], 128).²⁶ Diese Vorgängigkeit der Sprache betrifft nicht „nur“ das Subjekt, sondern Wirklichkeit im Allgemeinen. Wirklichkeit wird bei Lyotard – wie das Subjekt – als Resultat der Verkettung von unterschiedlichen Sätzen verstanden. Er meidet damit die Bezugnahme auf eine Idee der Erfahrung, welche die Idee eine Ichs voraussetzen würde, „das sich ‚bildet‘, indem es die Eigenschaften der ihm begegnenden Dinge aufnimmt und mit der Erstellung ihrer zeitlichen Synthese die Wirklichkeit konstituiert“ (ebd., 86).²⁷

²⁴ Vgl. Fußnote 8 der vorliegenden Arbeit.

²⁵ „Nicht das denkende oder reflexive Ich [*je*] hält der Prüfung des umfassenden Zweifels stand [...], sondern der Satz und die Zeit. Aus dem Satz: *Ich zweifle* folgt nicht, daß ich bin, es folgt vielmehr, daß es einen Satz gab“ (Lyotard 21989 [1983], 108; kursiv im Original).

²⁶ Verbunden mit der Annahme des gesetzten Satzes als unhintergehbaren Orientierungspunkt (womit die Anerkennung der Unmöglichkeit einer Instanz jenseits desselben einhergeht), ist die Schwierigkeit zu definieren was unter einem Satz zu verstehen ist (vgl. Lyotard 21989 [1983], 123). In Zusammenhang mit dieser Problematik verweist Lyotard auf Bertrand Russells Typentheorie – jedoch nicht – wie Kollers Rezeption ausfällt (vgl. Koller 1999, 33) – um dieser beizupflichten, sondern – so die Argumentation von Kubac – um ihr „kritisch bis distanzierend“ zu begegnen und *an ihr* zu verdeutlichen, dass eine Definition „nicht nur unmöglich, sondern auch [...] verzichtbar“ scheint (Kubac 2007, 52f.). Lyotard lässt die Frage danach was ein Satz ist also bewusst unbeantwortet.

²⁷ „Die Möglichkeit der Wirklichkeit ist – zusammen mit der des Subjekts – in Namensgeflechten festgelegt, noch ‚bevor‘ sich die Wirklichkeit in einer Erfahrung zeigt und dort Bedeutung annimmt“ (Lyotard 21989 [1983], 88).

Im Zusammenhang mit der Frage, was Sätze tun oder (unter Umständen) bewirken verweist Lyotard zunächst auf vier „Satzinstanzen“, die einen Satz kennzeichnen:

„Auf vereinfachende Weise müßte man sagen, daß ein Satz darstellt, worum es geht, den Fall [...]: seinen Referenten; ebenso das, was der Fall meint: den Sinn; wohin oder an wessen Adresse diese Sinnschicht des Falles gerichtet ist: den Empfänger; schließlich wo-,durch' oder in wessen Namen der Sinn (bzw. die Bedeutung) des Falles vermittelt wird: den Sender“ (Lyotard 1989 [1983], 34f.).

Die Relationen, in denen diese vier Instanzen (Referent, Bedeutung, Empfänger und Sender) zueinander stehen, charakterisiert das so genannte „Satz-Universum“ (vgl. ebd., 35). Lyotard weist darauf hin, dass jede der erwähnten Instanzen in einem Satz zwar explizit ausgewiesen werden kann, dazu aber kein Zwang besteht (vgl. ebd.).²⁸ Dementsprechend kann auch das Schweigen als Satz verstanden werden, nämlich als negativer Satz. Dabei werden ein oder mehrere Satzinstanzen negiert (vgl. ebd., 34).²⁹ Zudem wird erwähnt, dass jede der Instanzen in einem Satz mehrfach (vgl. ebd., 35), als auch mehrdeutig situiert werden kann (vgl. ebd., 125, 142f.). Von letzterem sei wiederum die Anzahl der Satz-Universen abhängig, die ein Satz darstelle; Mindestmaß sei jedoch ein Satzuniversum pro Satz (vgl. ebd., 125). Dies impliziert unweigerlich die Möglichkeit einer unvorstellbaren Menge radikal verschiedener Sätze. Aufgrund der Tatsache dass auch Schweigen als (negativer) Satz angesehen wird, ist es ausgeschlossen, dass sich Sätze nicht ereignen, vielmehr wird jeder Satz notwendigerweise immer wieder durch einen weiteren verkettet (vgl. ebd., 58, 227). Die Art der Verkettung³⁰ (*enchaînement*) ist allerdings nicht festgelegt, sie ist „kontingent“ (ebd., 58).

Wie mit den vorangegangenen Ausführungen deutlich geworden sein sollte, geht Lyotard davon aus, dass jeder Satz nach einer Gruppe von Regeln, dem „Satz-Regelsystem“ (*régime de phrase*), gebildet wird (vgl. ebd., 10), wodurch

²⁸ Der Satz „In diesem kleinen Café habe ich sie gestern getroffen.“ wäre ein Exempel für die Markierung aller Instanzen bis auf jene des Empfängers (vgl. dazu auch Lyotard 1989 [1983], 126).

²⁹ „Der Satz, der das Schweigen vertritt, (...) negierte wenigstens eine der vier Instanzen, die ein Satz-Universum entwerfen: den Empfänger, den Referenten, die Bedeutung und den Sender. Der vom Schweigen implizierte negative Satz würde jeweils lauten: *Dieser Fall geht Sie nichts an. Diesen Fall gibt es nicht. Er ist nicht bedeutbar (...). Er geht mich nichts an*“ (Lyotard 1989 [1983], 9).

³⁰ „Unter dem Stichwort ‚Verkettung‘ (...) analysiert Lyotard, wie von einem Satz zum nächsten ein Anschluß und in diesem Sinne eine Verbindung besteht.“ (Welsch 1989, 16).

„Gruppierungen heterogener Sätze unter dem Aspekt ihrer strukturanalogischen Formationsweise zu ‚Satzfamilien‘ ermöglicht“ werden (Kubac 2007, 55).³¹ Exemplarisch nennt er etwa deskriptive, kognitive, präskriptive, evaluative sowie interrogative Satz-Regelsysteme (vgl. Lyotard 1989 [1983], 149). An anderer Stelle unterscheidet Lyotard beispielhaft zwischen „Argumentieren, Erkennen, Beschreiben, Erzählen, Fragen, Zeigen, Befehlen“ (vgl. ebd. 10).³² Jede Satzfamilie beziehungsweise Satzregelsystem bestimmt das Verhältnis der vier Satz-Instanzen zueinander in einer ganz speziellen für sie charakteristischen Art und Weise.³³ Folglich können Sätze unterschiedlicher Regelsysteme beziehungsweise Satzfamilien nicht ineinander übersetzt werden; eine Unmöglichkeit wie sie schon für die Ebene der Sätze selbst formuliert wurde (vgl. ebd., 10, 78, 215). Die Unterschiedlichkeit der Satzregelsysteme und der (dadurch unterscheidbaren) Satzfamilien ist für die Satz-Verkettung bedeutsam. Verkettet wird hinsichtlich einer der vier Satzinstanzen (vgl. ebd., 136). Sätze eines bestimmten Satz-Regelsystems oder Satzfamilie verpflichten nicht zu einer bestimmten Verkettungsart, legen eine solche aber nahe. Im Unterschied zu den Satzregelsystemen verpflichten „Diskursarten“ (*genres de discours*) zu bestimmten Verkettungsmodi, um damit ein definiertes Ziel zu erreichen (vgl. ebd., 149). Hinsichtlich eines durch eine Diskursart festgelegten Zwecks werden also (Verkettungs-)Regeln definiert, die bestimmte Verkettungsmodi als „passend“ (ebd., 59) oder „triftig“ (ebd., 142) erklären. „Mit ihrer Regel liefert eine Diskursart einen Komplex möglicher Sätze, und jeder von ihnen gehört einem Satz-Regelsystem an. Eine andere Diskursart [...] liefert einen Komplex anderer möglicher Sätze“ (vgl. ebd., 10). Eine Diskursart kann damit als „Sprache“ (ebd.) oder dem französischen Original *langage* vielleicht

³¹ Lyotards diffuse Verwendung der Termini Satzregelsystem beziehungsweise „Satzfamilie“ verhindern eine klare gegenseitige Abgrenzung der beiden Begriffe (vgl. Kubac 2007, 55; Burger 1996, 147). Dazu kommt die Schwierigkeit einer adäquaten Übersetzung der Begriffe aus dem Französischen ins Deutsche (vgl. Burger 1996, 264).

³² Dass Lyotard keine vollständige Aufzählung möglicher Satz-Regelsysteme (später Diskursarten) liefert, ist nur konsequent. Den Anspruch auf eine geschlossene Taxonomie zu erheben, würde der für Lyotards Sprachauffassung charakteristischen Anerkennung radikaler Pluralität und Heterogenität fundamental widersprechen.

³³ So scheinen zum Beispiel die Sätze „*Sie sollen gehen!*“ und „*Gehen Sie!*“ unter spezifischen Rahmenbedingungen denselben verpflichtenden Charakter zu haben. Die im ersten Satz als Wink oder Information und im zweiten Satz als Befehl dargestellte Verpflichtung ist allerdings insofern nicht austauschbar, als sie den Empfänger bezüglich der Bedeutung differenziiert (vgl. Lyotard 1989 [1983], 93).

entsprechender als „Art des Sprechens“ (Kubac 2007, 56)³⁴ verstanden werden. Lyotard unterscheidet – wiederum ohne Anspruch auf Vollständigkeit – die narrative, die ökonomische, die philosophische und die kognitive (oder wissenschaftliche) Diskursart. Als denkbare Ziele von Diskursarten führt er exemplarisch etwa Wissen, Lehren, Rechthaben, Verführen, Rechtfertigen, Bewerten, Erschüttern, Kontrollieren, Überreden, Überzeugen und Besiegen an (vgl. Lyotard 1989 [1983], 10, 149).³⁵ Prinzipiell sind Diskursarten inkommensurabel (vgl. ebd., 263, 245). Damit gilt auch für die Ebene der Diskursarten radikale Verschiedenheit. In Lyotards Perspektive gilt für alle Diskursarten daher das Prinzip der Gleichberechtigung: „Es existiert keine Diskursart, deren Hegemonie über die anderen gerecht wäre“ (ebd., 262). Ausgehend von dieser Annahme ergibt sich Lyotards Hauptthese: „Da eine universale Urteilsregel in Bezug auf ungleichartige Diskursarten fehlt“ (ebd., 9), kommt es beim Aufeinandertreffen verschiedener Diskursarten gezwungenermaßen zu einem unschlichtbaren Konflikt. Zur Bezeichnung dieses Konflikts führt Lyotard den Begriff „Widerstreit“ (*différend*) ein (vgl. ebd.).³⁶

Zur näheren Bestimmung des Begriffshorizonts grenzt Lyotard gleich zu Beginn seines Hauptwerks Widerstreit von Rechtsstreit (*litige*) im juristischen Sinne deutlich ab. Letzterer bezeichnet nämlich im Unterschied zum Widerstreit einen „Konfliktfall zwischen (wenigstens) zwei Parteien“, der insofern (vermeintlich) angemessen entschieden werden kann, als eine auf

³⁴ Im französischen Original von *Der Widerstreit* „langage“.

³⁵ Die kognitive bzw. wissenschaftliche Diskursart beispielsweise verpflichtet für Lyotard zur Verkettung einer Benennung, einer Deskription und einer Ostension und zielt damit darauf ab die Realität eines Referenten zu ermitteln (vgl. Lyotard 1989 [1983], 38, 78ff.). Der Einsatz der philosophischen Diskursart ist insofern besonders, als die Verkettung keiner Regel folgt, sondern „von der Suche nach einer Regel gesteuert“ (ebd., 168) wird. Auf die narrative Diskursart beziehungsweise merkt Lyotard an, dass diese „scheinbar alle anderen gelten lassen kann“ (ebd., 263). Das Narrative hat das Privileg unterschiedliche diskursregulative Verkettungsregeln problemlos aneinander zu reihen. Er begründet diese Besonderheit damit, dass die narrative Form jeden Satz (und damit jede Diskursart) kennzeichnet (vgl. ebd., 245).

³⁶ Für die Ermöglichung eines solchen Aufeinandertreffens (und damit des Widerstreits) ist es notwendig, so Lyotard, dass die Sätze verschiedener Diskursarten bestimmte gemeinsame Eigenschaften aufweisen (vgl. Lyotard 1989 [1983], 57). Ein solches Treffen erfordert ein „gemeinsames Universum“, wobei „nicht dieses Universum, sondern Ihr Satz, der es darstellt“ als transzendente Bedingung für den Widerstreit zu verstehen ist (ebd., 57f.). Zum Treffpunkt – oder vielleicht besser: „Nahtstelle[n]“ (ebd., 11) – äußert sich Lyotard folgendermaßen: „die Sätze ungleichartiger Regelsysteme und Diskursarten ‚treffen‘ sich in den Eigennamen, ‚treffen‘ sich in den Welten, die durch die Namensgeflechte festgelegt werden“ (ebd., 58). „Sätze ungleichartiger Familien können auf den Referenten ein und desselben Eigennamens einwirken, sie können ihn in den Universen, die sie darstellen, auf unterschiedlichen Instanzen, situieren“ (ebd., 93; vgl. auch 77f., 94-95).

„beide Argumentationen anwendbare Urteilsregel“ unterstellt werde (ebd.). Würde ein Widerstreit nämlich wie ein Rechtsstreit behandelt werden, würde – so Lyotards Begründung gegen die angesprochene Gleichsetzung – mindestens eine der beiden Parteien Opfer (*victime*) eines Unrechts (*tort*) werden (vgl. ebd., 20). Unrecht geschehe dann, wenn entweder eine Meta-Diskursart unterstellt werde, oder sich eine von zwei verschiedenen Diskursarten durchsetzen könne, also die Heterogenität und Unvereinbarkeit der Diskursarten ignoriert werde.³⁷ In beiden Fällen gehen die diskursiven Mittel der jeweiligen Opfer verloren, womit es verunmöglicht wird, dass diese ihr Unrecht bezeugen können (vgl. ebd.). Die beiden genannten Versuche der „Homogenisierung der Diskurseinsätze (durch Transkription der Einsätze in einen vereinheitlichenden Metadiskurs oder durch Transformierung des Einsatzes einer Diskursart in eine andere)“ stellen mögliche Zündungsmomente eines Widerstreits dar (Kubac 2007, 59).

Was Lyotard unter dem Widerstreit heterogener Diskursarten (für den eine übergreifende Meta-Diskursart fehlt) versteht, lässt sich anhand eines von ihm selbst angeführten Beispiels gut darstellen. Gleichzeitig kann mit Hilfe dieses Exempels die praktische Relevanz seiner Konzeption gezeigt werden – es verdeutlicht was mit dem Widerstreit alles auf dem Spiel steht. Lyotard nimmt zur Erläuterung seines im ersten Moment möglicherweise abstrakt erscheinenden Widerstreittheorems Bezug auf den Streit um die wissenschaftliche Beweisbarkeit des Holocaust:

Entfacht wurde der Streit mit der Forderung Robert Faurissons (einem französischen Historiker), dass die Existenz von Gaskammern durch Augenzeugenberichte von jenen, die diese überlebt haben, bewiesen werden müsse. Aus der Perspektive Lyotards Widerstreit-Konzeption kann folgendermaßen argumentiert werden: Das Schweigen vieler der wenigen Überlebenden beweist nicht – wie Faurisson behauptet – die Nicht-Existenz von Gaskammern, sondern lediglich, dass das Unrecht, welches den dort Ermordeten angetan wurde, in der kognitiven Diskursart beziehungsweise jener der wissenschaftlichen Beweisführung nicht (oder nur unzureichend) artikuliert werden kann (vgl. Lyotard ²1989 [1983], 17ff.; Koller 1999, 32, 37).

³⁷ „Zwischen zwei Parteien entspinnt sich ein Widerstreit, wenn sich die ‚Beilegung‘ des Konflikts, der sie miteinander konfrontiert, im Idiom [oder: in der Diskursart, der Art des Sprechens; Anm. KN] der einen vollzieht, während das Unrecht, das die andere erleidet, in diesem Idiom figuriert“ (Lyotard ²1989 [1983], 27).

Würde dieser Konflikt dagegen wie ein zu lösender Rechtsstreit behandelt werden, würde aufgrund mangelnden Beweises (Schweigen) seitens der Überlebenden, zugunsten Faurissons entschieden werden, was die Negation der Existenz von Gaskammern zur Folge hätte.

An diesem Beispiel wird deutlich, dass der Widerstreit bei Lyotard nicht explizit artikuliert werden muss (wie dies vor Gericht notwendig wäre), denn Lyotard geht davon aus, dass Unartikulierbares eine „Spur“ hinterlasse: „das Schweigen des Opfers“ (Kubac 2007, 60). Dieses Schweigen markiert das, was in jener Diskursart, die sich durchgesetzt hat, nicht artikuliert werden kann und daher vergessen zu werden droht (vgl. Lyotard ²1989 [1983], 60). In diesem Schweigen entzündet sich der Einsatz des Widerstreitstheorems. Diesen Einsatz bestimmt Lyotard mit der Formulierung, dass der Widerstreit, „das Denken, die Erkenntnis, die Politik, die Geschichte, das Sein von Fall zu Fall an den Nahtstellen zwischen den Sätzen auf dem Spiel stehen“ (ebd., 11) genauer. Nachdem jeder Satz weiterverkettet werden muss, es weder einen ersten noch einen letzten Satz gibt und in den Übergängen zwischen den verschiedenen Diskursarten – anders als innerhalb derselben – keine Verkettungsregeln oder eine Zweckdefinition festgelegt sind (vgl. ebd., 60),

„ist jeder Satz, der geschieht, in ein Kräftefeld eingeschrieben, in dem die Diskursart des vorangegangenen Satzes sich mit anderen Diskursarten im Streit um die triftige Verkettung befindet - einem Streit, der noch dadurch verschärft wird, daß immer nur ein Satz auf einmal möglich ist und deshalb jeder aktuelle Satz alle anderen Sätze ausschließt, die an seiner Stelle gesagt werden könnten“ (Koller 1999, 37).³⁸

Der Einsatz des Widerstreitstheorems benennt demnach als Strukturmoment der Sprache jene Leerstelle, die durch den unregelbaren Übergang zwischen zwei verschiedenen Diskursarten entsteht und einen Möglichkeitsraum für unterschiedliche Diskursarten und damit verbundene Verkettungsmodi und Zweckmäßigkeiten eröffnet (vgl. Lyotard ²1989 [1983], 229). Dieser Freiraum ist, so Lyotard, dringend zu bewahren, neue „Formations- und Verkettungsregeln für die Sätze“ sind nämlich insofern unerlässlich, als „neue Empfänger, neue Sender, neue Bedeutungen [*significations*], neue Referenten“ einzusetzen sind, „damit das Unrecht Ausdruck finden kann und der Kläger

³⁸ „Es genügt, die Aufmerksamkeit auf folgendes zu lenken: Es gibt nur einen Satz ‚auf einmal‘ [...]. Eine Menge möglicher Verkettungen (oder Diskursarten), nur ein einziges aktuelles ‚Mal‘“ (Lyotard ²1989 [1983], 227).

kein Opfer mehr ist“ (ebd., 33). Zweifellos vermag „Sprache“ – nach Lyotards Einschätzung – „diese neuen Satzfamilien und Diskursarten aufzunehmen [...]. Jedes Unrecht muß in Sätze gebracht werden. Eine neue Kompetenz (oder ‚Klugheit‘) muß gefunden werden“ (ebd.). Auch im darauf folgenden Absatz verzichtet Lyotard keineswegs darauf Stellung zu beziehen. Vielmehr klärt er noch einmal was unter dem Widerstreit zu verstehen ist und welche diskursive Praxis notwendig ist, um – wie Lyotard es formuliert – „dem Widerstreit gerecht [zu] werden“ (ebd., 12) beziehungsweise „den Widerstreit [zu] bezeugen“ (ebd., 32):

“Der Widerstreit ist der instabile Zustand und der Moment der Sprache, in dem etwas, das in Sätze gebracht werden können *muß*, noch darauf wartet. Dieser Zustand enthält das Schweigen als einen negativen Satz, aber er *appelliert* auch an prinzipiell mögliche Sätze. Was diesen Zustand anzeigt, nennt man normalerweise Gefühl. ‚Man findet keine Worte‘ usw. Es *bedarf* einer angestregten Suche, um die neuen Formations- und Verkettungsregeln für die Sätze aufzuspüren, die dem Widerstreit, der sich im Gefühl zu erkennen gibt, Ausdruck verleihen können, wenn man vermeiden will, daß dieser Widerstreit sogleich von einem Rechtsstreit erstickt wird und der Alarmruf des Gefühls nutzlos war. Für eine Literatur, eine Philosophie und vielleicht sogar eine Politik geht es darum, den Widerstreit auszudrücken, indem man ihm Idiome verschafft.“ (Lyotard ²1989 [1983], 33; kursiv KN)³⁹

Es sollte deutlich geworden sein, dass Lyotards sprachtheoretische Postmoderne-Konzeption keineswegs rein deskriptiv argumentiert wird, sondern vielmehr ganz grundlegend und bewusst mit einer präskriptiven, ethischen Dimension verflochten ist. Diese ethische Dimension „scheint umso prekärer, als sie eben nicht in einem Ort außerhalb der Diskursarten gründet

³⁹ In einem Nachtrag zu *Der Widerstreit* erläutert Lyotard sein Begriffsverständnis von Gefühl: „Das Gefühl ist ein Satz. Ich nenne ihn Affekt-Satz. Er unterscheidet sich dadurch, dass er *unartikulierte* ist“ (Lyotard 2004 [1990], 41; vgl. dazu auch Lyotard ²1989 [1983], 122). Aus dieser Bestimmung leitet Lyotard unter anderem die Eigenschaft ab, dass sich der Affekt-Satz „nicht nach den Regeln irgendeiner Diskursart verketteten“ lässt (ebd., 42), sondern „im Gegenteil die Verkettungen, wie immer geartet sie auch sein mögen, nur aufheben oder unterbrechen“ kann (ebd.). Daraus folgt: Der artikulierte Satz (der *logos*) und der nicht artikulierte Affekt-Satz (die *phône*) können sich begegnen, sie können sich aber nicht verketteten, insofern werden sie sich verfehlen (vgl. ebd., 43, 48). „Diese Begegnung gibt Anlaß zum Widerstreit“ (ebd., 48). Als weiteres Kennzeichen des Affekt-Satzes führt Lyotard dessen ursprüngliche Unbestimmtheit an. Die Fähigkeit Lust und Schmerz zu fühlen (die Affektivität; *l'aisthêsis*) ist – so Lyotard – von ihrer möglichen Artikulation unabhängig. Lediglich der artikulierte Satz behauptet, dass die Affektivität ihre Artikulation erwartet. Die Affektivität selber erwartet dies nicht (vgl. ebd.). „Sie ist vielleicht der Artikulation gegenüber gleichgültig. Darum wird diese ihr *Unrecht tun*“ (ebd.). Die eben angesprochene Unabhängigkeit zwischen der Affektivität von ihrer möglichen Artikulation kann als Argument gegen Welschs Vorwurf, dass Lyotard alles auf Sprache reduziere (*Sprachobjektivismus*), vorgebracht werden (vgl. Kubac 2007, 62f.).

[...] und sich gerade *nicht* durch eine übergreifende, präskriptive Metadiskursart legitimiert, die das Denken des Widerstreits erst recht verunmöglichen würde“ (Kubac 2007, 61; kursiv im Original). Zur Kennzeichnung des prekären Status von Lyotards ethischer Perspektive schlägt Koller vor, diese „„kleine‘ oder ‚schwache‘ Ethik“ zu nennen, deren „Kerngedanke [...] in nichts anderem als in der Anerkennung der radikalen Heterogenität der Diskursarten und der Forderung nach einer entsprechenden diskursiven Praxis“ besteht (Koller 1999, 39).

Folgende zwei Forderungen transportiert diese von Lyotard geforderte diskursive Praxis, auf welche er mit Formulierungen wie „den Widerstreit bezeugen“ (Lyotard (21989) [1983], 12) oder „dem Widerstreit gerecht (...) werden“ (ebd., 32f.) verweist, laut Koller mindestens: Ein Widerstreit der schon artikuliert wurde, ist vor einer Verwandlung in einen Rechtsstreit zu bewahren. Außerdem ist ein Bewusstsein über die prinzipiell permanente Möglichkeit der Entzündung eines Widerstreits zu schaffen. In diesem Zusammenhang ist eine Sensibilität für ein Schweigen oder ein Gefühl wichtig, das etwas anzeigen kann, das zur Artikulation drängt, aber in der vorherrschenden Diskursart nicht artikuliert werden kann. Diesem „Etwas“ – einem unartikulierten Widerstreit – soll zum Ausdruck verholfen werden. Letztere Aufgabe schreibt Lyotard der Literatur, Philosophie, Ästhetik, (vielleicht auch) Politik zu (vgl. Koller 1999, 39f.; Kubac 2007, 62, 63).

Zusammenfassend – und damit wird die erste, in diesem Unterkapitel (2.1) fokussierte Unterfrage (Wie fasst Lyotard Postmoderne in *Der Widerstreit?*) angesprochen – kann gesagt werden, dass Lyotards Widerstreitstheorem die Quintessenz seiner sprach- und diskurstheoretischen Postmoderne-Konzeption figuriert. Schließlich bedeutet die postulierte Anerkennung radikal heterogener und konflikthaft aufeinander bezogener Diskursarten die gleichzeitige Ablehnung der Möglichkeit einer Meta-Diskursart (wie sie in der Moderne, laut Lyotard, gegeben ist), der die Macht zugesprochen wird, über die Legitimation verschiedener Arten des Sprechens urteilen zu können. Den zentralen Orientierungspunkt stellt eine Idee und Praxis der Gerechtigkeit dar, die eine Anerkennung pluraler, heterogener Diskursarten fordert und jenem „Etwas“ zum Ausdruck verhilft, das durch hegemoniale Ansprüche einer Diskursart behindert wird.

Zur Chiffre Bildung – und damit wird die zweite, in diesem Unterkapitel interessierende Unterfrage (Verwendet Lyotard in *Der Widerstreit* die Chiffre Bildung, und wenn ja wie?) in den Blick genommen – äußert sich Lyotard in *Der Widerstreit* kaum und wenn, dann kritisch distanzierend. Er nimmt im Zuge seiner Äußerungen zur Idee der Erfahrung insofern Bezug auf Bildung, als er ein sich bildendes Subjekt als notwendige Voraussetzung für die Idee der Erfahrung einschätzt (vgl. Lyotard 1989 [1983], 86). Zur Frage der Art und Weise des Bildungsprozesses kann mit Lyotard folgendermaßen geantwortet werden: Das *Ich* bildet sich, „indem es die Eigenschaften der ihm begegnenden Dinge aufnimmt und mit der Erstellung ihrer zeitlichen Synthese die Wirklichkeit konstituiert“ (ebd.). Die Idee der Erfahrung – und damit die mit ihr stark verknüpfte Idee der Bildung – lehnt Lyotard allerdings ab, weil sie nicht ohne ein den Sätzen vorgängiges Subjekt auskommt.

Bevor – dieses Unterkapitel (2.1) abschließend – darüber reflektiert wird, welche Konsequenzen aus Lyotards postmoderner Gegenwartsdiagnose für die intendierte Entwicklung eines den postmodernen Bedingungen gerecht werdenden Bildungsverständnisses gezogen werden können, werden – in einem kurzen Exkurs – ausgewählte Aspekte jener Kritik in den Blick kommen, die gegen Lyotards sprachtheoretische Postmoderne-Konzeption vorgebracht wurden. An einzelne dieser Einsätze von Kritik schließt nämlich und greift sie zu einem später Zeitpunkt in Rückbindung an die Forschungsfrage wieder auf.

Exkurs: Ausgewählte Kritikpunkte an Lyotards Widerstreitstheorem

Einen der gegen Lyotards Fassung der Postmoderne vorgebrachten Vorwürfe, welche im Folgenden exemplarisch Erwähnung finden werden, stellt Koller selbst zur Diskussion. Dieser kann folgendermaßen zusammengefasst werden:

„Wird nicht [...] Lyotards Diskurs in Verletzung seiner eigenen Prämissen selbst zu einem Meta-Diskurs, sofern er mit der Forderung nach Anerkennung des Widerstreits eine Art diskursive Meta-Präskription vorschlägt und die Geltungsansprüche anderer Diskursarten zu begrenzen versucht?“ (Koller 1999, 40)

Lyotard selbst bezeichnet den „Modus des Buches“ *Der Widerstreit* als „philosophisch, reflexiv“ und bestimmt dessen „Einsatz in der Entdeckung seiner Regeln“ (Lyotard 1989 [1983], 13). Es wird lediglich davon ausgegangen, dass auch die eigene Diskursart bestimmten Regeln folgen muss, jedoch werden keine Regeln für die eigene Diskursart dogmatisch festgelegt. Der Zweck der eigenen philosophischen Diskursart ist mit der „Prüfung von Fällen des Widerstreits“ und „der Suche nach den Regeln ungleichartiger Diskursarten, die diese Fälle verursachen“ bestimmt (ebd.). Der Modus des Buches ist „metasprachlich im Sinne des Linguisten (sein Gegenstand sind Sätze), nicht aber im Sinne des Logikers (es stellt keine Grammatik einer Objektsprache auf)“ (ebd.).

Koller verweist bezugnehmend auf diese Ausführungen zwar darauf, dass Lyotards eigener Diskurs anderen Diskursen gegenüber in einer Art Meta-Position zu verorten ist, jedoch nicht in einem präskriptiven Sinne – diese Vermutung wurde in der zur Diskussion gestellten Frage formuliert – sondern in einem deskriptiven Sinne, insofern andere Sätze beziehungsweise Diskursarten auf ihre Regelhaftigkeit hin analysiert werden, jedoch ohne mit Hilfe der gewonnenen Erkenntnisse den Anspruch erheben zu wollen, Regeln für andere oder sich selbst festlegen zu können (vgl. Koller 1999, 40f.). Mit fortschreitender Argumentation Lyotards erscheint der Status der philosophischen Diskursart jedoch zunehmend als prekär. Als Verdachtsgrund kann exemplarisch das Bild des Archipels (welches im Zuge des Exkurses Lyotards über Kants Kritik der Urteilskraft erläutert wird) herangezogen werden. Dieses dient Lyotard als Veranschaulichung der Stellung der philosophischen Diskursart (beziehungsweise der kantischen Urteilskraft – denn eine Vergleichbarkeit wird angenommen) inmitten aller anderen Diskursarten:

„Jede der Diskursarten wäre gleichsam eine Insel; das Urteilsvermögen wäre, zumindest teilweise, gleichsam ein Reeder oder Admiral, der von einer Insel zur anderen Expeditionen ausschickte mit dem Ziel, auf der einen darzustellen, was auf der anderen gefunden (erfunden, im ursprünglichen Sinne von *invenire*) wurde und der ersteren als ‚Als-ob-Anschauung‘ zu ihrer Validierung dienen könnte. Diese Interventionsmacht, Krieg oder Handel, besitzt keinen Gegenstand, keine eigene Insel, sondern erfordert ein Medium, das Meer, den *Archipelagos*, das Ur- oder Hauptmeer, wie einst die Ägäis genannt wurde. (...) Mehr noch: das Urteilsvermögen ist es auch, das die Begrenzung der *territoria* und Gebiete ermöglicht und die Hoheitswerte jeder Diskursart auf deren

jeweiliger Insel instauriert hat. Dies erreichte es nur dank des Handels oder Kriegs, den es zwischen den Diskursarten betreibt.“ (Lyotard 21989 [1983], 218f.; kursiv im Original)

In dieser Metapher erscheint die Urteilskraft Kants und die damit vergleichbare philosophische Diskursart (in welcher Lyotard seine eigenen Äußerungen verortet) nicht mehr als eine Diskursart unter vielen, sondern vielmehr als insel- und damit heimatloser „Reeder“ oder „Admiral“, der sich zwischen Inseln (bzw. Diskursarten) bewegt und dessen Auftrag im Besonderen darin besteht, zwischen diesen zu vermitteln (Übergänge herzustellen), aber auch für den Austausch (Handel) sowie für die erforderliche Abgrenzung zwischen den verinselten Diskursarten (Krieg), für das Geltendmachen jeder Diskursart gegenüber allen anderen Sorge zu tragen. In dieser speziellen Funktionsbeschreibung der philosophischen Diskursart wird nicht nur eine deskriptive – wie vorhin noch angenommen –, sondern auch eine präskriptive Meta-Position der philosophischen Diskursart gegenüber den anderen Diskursarten deutlich:

„Wenn Lyotard fordert, den ‚Imperialismus‘ bestimmter Diskursarten abzuwehren und den Widerstreit offenzuhalten oder zum Ausdruck zu bringen so beansprucht er damit implizit doch⁴⁰ eine Art *normative Meta-Position gegenüber anderen Diskursarten*, der die Aufgabe oder das Recht zukommt, Reichweite und Geltungsanspruch der Diskursarten einzuschränken bzw. gegeneinander abzugrenzen und präskriptive Aussagen über eine ‚gerechte‘ (inter-)diskursive Praxis zu treffen“ (Koller 1999, 41f.; kursiv KN).

In Bezug auf diese innere Widersprüchlichkeit Lyotards Konzeption gibt Koller zu bedenken, „ob die paradoxe Struktur von Lyotards Argumentation nicht vielleicht einer Situation geschuldet ist, die keine anderen als widersprüchliche Lösungen erlaubt.“ (Koller 1999, 42) Koller kommt diesbezüglich zur Einschätzung, dass die innere Widersprüchlichkeit Lyotards Widerstreitstheorem insofern unvermeidlich ist, als sie zum einen den Versuch unternimmt in Anbetracht einer unvermeidlichen Verschiedenheit der Diskursarten „die Integrität des Denkens zu retten“, also anzuerkennen, dass der „Ort einer denkbaren Legitimation des Urteils (die ‚gute‘ Verkettung),“ nicht existiert (Lyotard 21989 [1983], 11), und zum

⁴⁰ In Gegenüberstellung zur anfänglichen Bestimmung der philosophischen Diskursart als eine Art Meta-Position, die jedoch ausdrücklich nur in einem deskriptiven Sinne als solche gelte.

anderen „dennoch die ethisch-normative Absicht verfolgt, einen Einsatz für Gerechtigkeit zu formulieren“ (Kubac 2007, 66; vgl. Koller 1999, 43).

Im Gegensatz zu Koller sieht Welsch in Lyotards Inselmodell einen „Grundfehler“ (Welsch 1995, 345). Er ist davon überzeugt, dass unterschiedliche Diskursarten miteinander verbunden, wenn nicht ineinander verflochten sind (ebd., 462) und vor allem eine „trennscharfe Abgrenzung der drei konventionellen Diskursarten – also des kognitiven, moralischen und ästhetischen Diskurses – unmöglich ist.“ (ebd.)

Mit dieser Ansicht Welschs, dass zwischen unterschiedlichen Diskursarten Verbindungen bzw. Verflechtungen existieren (vgl. auch Reichenbach 2007, 223-227), geht die Argumentation der vorliegenden Arbeit konform. Deutlich wird diese Prämisse bereits darin, wo Kollers sprach- und diskurstheoretische Bildungskonzeption vor allem auch aufgrund seiner Anknüpfung an die ethische Dimension Lyotards – aufgrund seiner Solidarität mit dem noch Nichtartikulierten – als besonders aussichtsreich eingeschätzt wird (da im Kontext der Frage nach der Legitimität pädagogischer Maßnahmen eine ethische Dimension als wesentlich und notwendig eingeschätzt wird).⁴¹

Davon abgesehen unterstellt die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit (Inwiefern kann das Verhältnis von zeitgenössischen Romanen zu Bildungsprozessen im Sinne eines paralogischen Sprachgeschehens mit Koller zur Erarbeitung möglicher zeitgemäßer Konzeptionen von Bildung beitragen?) mindestens eine Verbindung zwischen jener Diskursart der zeitgenössische Romane zugeordnet werden können und jener in der das im Anschluss an Lyotard formulierte Bildungsverständnis verortet werden kann.

Resümierend soll an dieser Stelle festgehalten werden, was in den Ausführungen zu Lyotard deutlich geworden ist: Lyotard bezieht sich kaum und wenn, dann meist kritisch distanzierend auf die Chiffre Bildung oder andere Aspekte der bildungswissenschaftlichen Tradition. Koller gibt zu bedenken, dass sich Lyotards Distanz zum Terminus Bildung möglicherweise auch ein Stück weit über die Tradition eines anthropozentrischen Bildungsverständnisses – wie es spätestens seit Rousseau verbreitet war –

⁴¹ Vgl. S. 8 dieser Arbeit.

erklären lässt, welche seiner Vorstellung eines in und als Sprache sich konstituierenden Subjekts widerspricht (vgl. Koller 1999, 148).

Aufgrund dieser mangelhaften Bezüge auf die Chiffre Bildung ist seinen Überlegungen auch keine konsistente Position zu bildungswissenschaftlichen Fragen ableitbar. Zudem verweist Koller auf die Uneinheitlichkeit der Bildungstheorie, die es verunmöglicht, aus Lyotards Überlegungen problemlos Konsequenzen für die Formulierung eines postmodernen Bildungsverständnisses zu ziehen (vgl. Koller 1999, 48).

Was einer „aufmerksamen Lektüre“ Lyotards Konzeption laut Koller allerdings nicht entgehen kann, ist dass „mit den ‚großen Erzählungen‘ zur Legitimation des Wissens nicht nur die bestimmte Fassung des Bildungsbegriffs, sondern die Bildungstheorie überhaupt auf dem Spiel steht, sofern sie als pädagogische Variante jener Legitimationserzählungen erscheint“ (ebd., 16). Für bildungswissenschaftliche Zusammenhänge bedeutsame Termini wie Subjekt, Vernunft oder Wirklichkeit sind durch die von Lyotard beschriebene postmoderne Herausforderung tiefgreifend in Frage zu stellen (vgl. ebd., 46f.).

Lyotards vor allem in *Der Widerstreit* entfaltete soziokulturelle Diagnose der Gegenwart als eine Situation radikaler Pluralität heterogener Diskursarten sollte, so Koller, von der Bildungstheorie als Herausforderung gesehen werden, da sie einen „aussichtsreichen theoretischen Rahmen“ (ebd., 146) für die Reformulierung eines Bildungsverständnisses liefern könnte, der den Bedingungen der Postmoderne gerecht wird.

Aus der Perspektive Lyotards ist das Denken von Vertretern einer bildungstheoretischen Tradition als obsolet zu betrachten, weil diese die pädagogische Variante von großen Erzählungen verkörpern. Wilhelm von Humboldt und Theodor W. Adorno können exemplarisch als Vertreter einer bildungstheoretischen Tradition genannt werden. Diese These Lyotards hinterfragt Koller und unterzieht die Schriften der beiden Autoren einer kritischen Relektüre. In der vorliegenden Arbeit wird allerdings eine Beschränkung auf die Auseinandersetzung mit Kollers Relektüre ausgewählter anthropologischer und bildungstheoretischer sowie sprachphilosophischer Schriften Humboldts vorgenommen. Denn anhand dieser Schriften Humboldts kann im Folgenden exemplarisch gezeigt werden, dass eine bildungstheoretische Tradition aus der Perspektive Lyotards neben

einigen obsolet gewordenen Aspekten auch Anknüpfungspunkte für die Reformulierung eines zeitgemäßen Bildungsverständnisses aufweist. Im Bezug auf das Forschungsinteresse dieser Arbeit wird damit im Folgenden deutlich, dass das als Ausgangspunkt dieser Arbeit gesetzte Bildungsverständnis im Sinne eines paralogischen Sprachgeschehens kein völlig neues gedankliches Konstrukt darstellt, das jeglichen Bezugspunkt in einer bildungstheoretischen Tradition entbehrt, sondern durchaus an eine solche anknüpft. Die Auseinandersetzung mit Kollers Relektüre Humboldts und Adornos Schriften ist hierfür nicht unbedingt notwendig und würde zudem den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen.

2.2. Wilhelm von Humboldt – obsolet und/oder aktuell?

Im Folgenden kommen bildungstheoretische und anthropologische sowie sprachtheoretische Schriften Wilhelm von Humboldts aus der Perspektive Lyotards in den Blick, um der Frage nachzugehen, ob es sich dabei – wie Lyotard dies konstatiert – um eine pädagogische Variante von Metaerzählungen handelt, oder ob darin auch fruchtbare Anknüpfungspunkte für die Reformulierung eines Bildungsverständnisses unter postmodernen Bedingungen auszumachen sind, also ob darin nicht auch der Pluralität und der Heterogenität eine gewisse Bedeutung eingeräumt wird. Hierfür scheint es sinnvoll zunächst die Hauptaussagen der ausgewählten Schriften zu konturieren, um darauf beziehend die Frage nach der Antiquiertheit beziehungsweise Aktualität Humboldts Denkens zu diskutieren.

2.2.1. *Bildungstheoretische und anthropologische Schriften Humboldts*

Humboldt versteht unter Bildung eine möglichst vielseitige (im Sinne von möglichst weitreichende und ausgewogene) Entfaltung der individuellen Entwicklungspotentiale des Menschen.⁴² Zur Entwicklung der so genannten Kräfte ist „die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten,

⁴² „Der wahre Zweck des Menschen [...] ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt 1792, 64).

regesten und freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt o.J.b, 235f.) nötig. Pluralität wird in Bezug auf den Verhältnisspol Welt genauso betont wie in Bezug auf jenen des Ich. Hinsichtlich der Welt wird auf eine „Mannigfaltigkeit der Situationen“ (Humboldt 1851, 64) verwiesen, welche den Menschen eine möglichst umfassende Auseinandersetzung mit ihr ermöglichen. Das Ich betreffend wird zum einen die Pluralität und Heterogenität der menschlichen Anlagen, wozu Humboldt – den damaligen Ansichten entsprechend – insbesondere Verstand, Einbildungskraft und sinnliche Anschauung zählt, erwähnt (vgl. Humboldt o.J.b, 237), zum anderen wird die Vielzahl und Unterschiedlichkeit der Individuen angesprochen.⁴³ Neben dieser postulierten Berücksichtigung individueller Einzigartigkeit wird dem Ideal menschlicher Vollkommenheit im Zusammenhang mit Bildung große Wichtigkeit eingeräumt. Mit menschlicher Vollkommenheit wird die Realisierung dessen bezeichnet, was einen Menschen als solchen charakterisiert, wobei diese Verwirklichung in einem so erschöpfenden Ausmaß passieren solle, dass ein daraus geschlossenes Menschenbild, zu einem möglichst hohen Begriff von Menschheit kommen würde (vgl. Humboldt 1797, 515). Zwischen dem Individualitätsprinzip, das Ungleichheiten explizit anerkennt, und dem menschlichen Vollkommenheitsideal mit vereinheitlichendem Anspruch entsteht eine Spannung, die Humboldt folgendermaßen zu lösen versucht (vgl. Koller 2009, 39): Das Erreichen des Ideals menschlicher Vollkommenheit erwartet er nicht von einer Person, vielmehr ermöglicht der Vergleich zahlreicher unterschiedlicher (einseitiger) Darstellungen menschlicher Vollkommenheit eine Vorstellung von der Vollständigkeit derselben (vgl. Humboldt o.J.a, 417). Die Pluralität und Heterogenität der Individuen bleibt damit bei Humboldt „stets eingebunden in die Vorstellung einer ursprünglichen oder anzustrebenden Ganzheit“ (Koller 2009, 40).

Die dieses Kapitel (2.2) beschäftigende Frage (Handelt es sich bei den ausgewählten Schriften Humboldts um eine pädagogische Variante von Metaerzählungen und sind darin durchaus fruchtbare Anknüpfungspunkte

⁴³ Diesbezüglich verweist Humboldt beispielsweise auf einen „eigenthümlichen, nur ihnen [den Menschen; Anm. KN] angehörenden Charakter“ (Humboldt o.J.a, 414), weshalb hinsichtlich der Bildung des Menschen „die Verschiedenheit der Köpfe“ beziehungsweise „die Mannigfaltigkeit der Weise“ bedacht werden müsse, „wie sich die Welt in verschiedenen Individuen spiegelt“ (Humboldt o.J.b, 239).

für die Reformulierung eines Bildungsverständnisses unter postmodernen Bedingungen auszumachen, weil der Pluralität und Heterogenität eine gewisse Bedeutung eingeräumt wird?) kann in Bezug auf Humboldts bildungstheoretische und anthropologische Schriften damit folgenderweise beantwortet werden: Radikale Differenzen im Sinne von Lyotards Widerstreitstheorem sind in diesem harmonischen Modell nicht mitgedacht, eher gleichen die bisherigen Überlegungen Humboldts einer Metaerzählung. Für diese Einschätzung spricht, dass sie mit beiden Merkmalen, welche die großen Erzählungen laut Lyotard grundlegend kennzeichnen, in Verbindung gebracht werden können: einerseits mit dem formalen Aspekt, dass Humboldts Auffassung eines Prozesses von der anfänglichen Einheit über die Entwicklung mannigfacher Anlagen und Eigentümlichkeiten bis hin zum Ziel gemeinschaftlichen Ausdrucks menschlicher Vollkommenheit die klassische narrative Darstellungsform aufweist (vgl. Koller 1999, 143); andererseits mit dem inhaltlichen Aspekt, dass „es sich dabei (...) um den Versuch handelt, alles pädagogische Handeln (beziehungsweise alle Bemühungen um Selbstbildung) aus einem einheitlichen und vereinheitlichenden Prinzip heraus zu legitimieren“ (ebd.).

2.2.2. Sprachtheoretische Schriften Humboldts

Im Folgenden sollen Humboldts sprachtheoretische Schriften – analog wie zuvor die bildungstheoretischen und anthropologischen – auf Merkmale einer Metaerzählung oder mögliche Anknüpfungspunkte für die Reformulierung eines Bildungsverständnisses unter postmodernen Bedingungen hin untersucht werden, um zu klären inwiefern der theoretische Rahmen dieser Arbeit, Kollers Bildungsverständnis im Sinne eines paralogischen Sprachgeschehens, mit traditionellen bildungstheoretischen Äußerungen verbunden ist.

Die Beschäftigung Humboldts mit Sprache knüpft insofern direkt an seine bildungstheoretischen Überlegungen an, als deren Ausgangspunkt die Frage nach der Funktion der Sprache innerhalb der bildenden Wechselwirkung von Ich und Welt darstellt (vgl. Koller 2009, 40). Humboldt schreibt der Sprache eine wesentliche Vermittlungsleistung zwischen Mensch und Welt (Ich und Welt), sowie zwischen Mensch und Mensch (Ich und Du) zu. Sprache als

Vermittlung zwischen Mensch und Welt grenzt Humboldt dabei von einer instrumentellen Auffassung im Sinne einer pragmatisch begründeten Verwendung konventioneller Zeichen, um außersprachliche Gegenstände zu bezeichnen, ab (vgl. ebd.). Er versteht Sprache vielmehr als „selbstständige['] Zwischenwelt“, das bedeutet „als eine[n] komplexen Zusammenhang[, der eigenen Regeln folgt und das Denken wie das Empfinden der Menschen strukturiert“ (ebd.). Sprache kann demnach als „bildende[s] Organ des Gedankens“ (Humboldt 1830-1835, 426), im Kontrast zu bloßen Ausdrucksmittel desselben – verstanden werden. Damit sollte auch deutlich geworden sein, worauf Humboldts Verständnis von Sprache als „Weltansicht“ gründet (ebd., 434). Neben dieser Mensch-Welt-Wechselwirkung dient Sprache auch der Vermittlung zwischen verschiedenen Personen. Humboldt betont in diesem Zusammenhang, dass Menschen nicht nur in körperlicher oder emotionaler, sondern auch in intellektueller Hinsicht von anderen Menschen abhängig sind. Begriffe erreichen ihre Bestimmtheit und Gewissheit erst „durch das Zurückstrahlen aus einer fremden Denkkraft“ (Humboldt 1827, 139). Daraus folgt, dass Sprache für Humboldt eine so genannte „Wechselrede“ darstellt (ebd., 137), womit auf den Miteinbezug der Reaktion des Empfängers einer versendeten Botschaft verwiesen wird.

Hinsichtlich der Bedeutung von Pluralität und Heterogenität weisen Humboldts sprachtheoretische Schriften ein ähnliches Spannungsfeld auf, wie jenes das schon im Zusammenhang mit seinen bildungstheoretischen und anthropologischen Schriften angesprochen wurde. Einerseits geht er nach wie vor von einer ursprünglichen Einheit als Voraussetzung für die Verständigung untereinander aus,⁴⁴ andererseits wird eine große Anerkennung der Pluralität und Heterogenität der Nationalsprachen beziehungsweise individuellen Sprechweisen⁴⁵ gefordert. Insgesamt lässt sich

⁴⁴ Er geht davon aus, „dass es etwas Gemeinsames in dem ganzen menschlichen Geschlechte giebt, von dem jeder Einzelne eine, das Verlangen nach Vervollständigung durch die andren in sich tragende Modification besitzt“ (Humboldt 1827-1829, 200).

⁴⁵ „Erst im Individuum erhält die Sprache ihre letzte Bestimmtheit, und dies erst vollendet den Begriff. Eine Nation hat freilich im Ganzen dieselbe Sprache, allein schon nicht alle Einzelnen in ihr, (...) ganz dieselbe, und geht man noch weiter in das Feinste über, so besitzt wirklich jeder Mensch seine eigne. (...) Alles Verstehen ist daher immer zugleich ein Nicht-Verstehen“ (Humboldt 1827-1829, 228). In der zitierten Stelle wird auf einen weiteren Aspekt in Humboldts Sprachtheorie verwiesen, nämlich darauf, dass als Reaktion innerhalb einer Vermittlung zwischen Menschen, die einen dialogischen Charakter aufweist, auch ein Dissens, eine Wider-Rede, ein Nicht-Verstehen denkbar sind.

über die sprachtheoretischen Schriften Humboldts in Bezug auf das angesprochene Spannungsverhältnis sagen, dass eine Verschiebung desselben zugunsten des Pluralitätspols stattfindet (vgl. Koller 1999, 144). Bildungstheoretisch ist diese Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Sprachen insofern interessant, als Sprache das Medium der Wechselwirkung von Ich und Welt darstellt, welche für die Bildungstheorie Humboldts zentral ist und folglich einen wesentlichen Einfluss auf die bildende Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt bzw. mit anderen Menschen ausübt (vgl. Koller 2009, 43). Folgt man Humboldt, bewirkt eine Vielfalt der Sprachen im Zuge einer bildenden Wechselwirkung eine „Verschiedenheit der Weltansichten“ (Humboldt 1820, 20), eine Eröffnung neuer Welt- und Selbstverhältnisse (vgl. Koller 2009, 43).⁴⁶

Wird nun davon ausgegangen, dass man durch das Erlernen einer fremden Sprache (und die spricht laut Humboldt, indem er jedem Menschen eine eigene Sprache zuschreibt, jeder Dialogpartner) einen „neuen Standpunkt in der bisherigen Weltansicht“ (Humboldt 1827-1829, 225) gewinnt, kann theoretisch jedes Sprechen potentiell den Erwerb der Sprache des Gegenübers und damit das Sich-Hineinspinnen in dessen Weltansicht bedeuten (vgl. ebd., 224). Die Grundstruktur von Bildungsprozessen könnte, so folgert Koller, mit Humboldt daher als Ausweitung der eigenen Welt- und Selbstverhältnisse durch die dialogische Beschäftigung mit fremden Sprachen (damit auch fremden individuellen Sprechweisen) verstanden werden (vgl. Koller 2009, 43).

Abschließend kann und soll nun die in diesem Kapitel (2.2) interessierende Frage nach der Antiquiertheit beziehungsweise Aktualität in Bezug auf die ausgewählten Schriften Humboldts noch einmal aufgegriffen werden:

Mit Koller kann an dieser Stelle das Fazit gezogen werden, dass angesichts der von Lyotard diagnostizierten radikalen Pluralisierungsprozesse Humboldts Bildungs- beziehungsweise Sprachtheorie nur in manchen Aspekten obsolet geworden ist, in anderen wiederum erscheint dieselbe durchwegs geeignete Anknüpfungspunkte für die Reformulierung eines

⁴⁶ „Durch die Mannigfaltigkeit der Sprachen wächst unmittelbar für uns der Reichtum der Welt und die Mannigfaltigkeit dessen, was wir in ihr erkennen; es erweitert sich zugleich dadurch für uns der Umfang des Menschendaseyns, und neue Arten zu denken und empfinden stehen in bestimmten und wirklichen Charakteren vor uns da“ (Humboldt 1801-1802, 111).

Bildungsverständnisses, das den postmodernen Bedingungen gerecht werden will, zu liefern. Als überholt ist Humboldts Bildungs- und Sprachtheorie insofern einzuschätzen, als sie von einer immer schon vorausgesetzten und anzustrebenden harmonischen Ganzheit ausgeht, die sich in abgemilderter Form auch in seinen sprachtheoretischen Schriften verorten lässt. Durchwegs aktuell (im Sinne Lyotards postmoderner Gegenwartsdiagnose) erscheint dagegen die Wertschätzung der faktischen Pluralität der menschlichen Möglichkeiten, seien es individuelle Charaktere, Sprachen beziehungsweise Sprechweisen oder menschliche Anlagen (vgl. ebd., 43f.). Im Gegensatz zu den bildungstheoretischen und anthropologischen Schriften Humboldts wird in den sprachtheoretischen Arbeiten desselben die angesprochene Pluralität auch tendenziell radikal gedacht, wenn von der Unterschiedlichkeit der Sprachen beziehungsweise Sprechweisen und der ständigen Möglichkeit des Nicht-Verstehens die Rede ist (vgl. Humboldt 1827-1829, 228). Koller nimmt den an dieser Stelle möglichen Einwand vorweg, dass diese unter anderem bei Humboldt anzutreffende Anerkennung der Pluralität sowie realer Konfliktpotentiale für eine Reformulierung des Bildungsbegriffs nicht ausreichen, er gibt jedoch gleichzeitig zu bedenken, dass sich die Humboldt'sche Überlegung, „dass die dialogische Auseinandersetzung mit anderen Sprachen und Sprechweisen eine Erweiterung des bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses ermöglicht“, für den „kreativen Umgang mit der Herausforderung radikaler Pluralität“ als fruchtbar erweisen kann (Koller 2009, 44).

Die am Beispiel von Humboldts Bildungsdenken nachgewiesenen anknüpfungswürdigen Aspekte, welche über die von Lyotard zugeschriebene Charakteristik einer großen Erzählung hinausgehen, stellen für Koller einen Beleg dafür dar, dass „pädagogische Reflexion auch unter den Bedingungen der Postmoderne nicht völlig auf den Bildungsbegriff verzichten muß“, sondern dieser „ohne Einbettung in große Erzählungen möglich (und vielleicht sogar notwendig)“ ist (Koller 1999, 145).

Im Folgenden kommt daher die Relation Humboldts Ausführungen zu Lyotards Sprach- und Diskurstheorie im Hinblick auf konkrete Berührungspunkte und Differenzen in den Blick, um einschätzen zu können,

ob sich aus den Ausführungen der beiden Autoren ein zeitgemäßes Bildungsverständnis herleiten lässt.

2.3. Berührungspunkte

Dieses Kapitel widmet sich dem Aufzeigen der Berührungspunkte und Differenzen von Humboldts bildungs- und sprachtheoretischen Schriften und Lyotards Postmoderne-Konzeption. Dabei wird deutlich, dass sich der Versuch ein den Bedingungen einer postmodernen Gesellschaft gerecht werdendes Bildungsverständnis – unter Anknüpfung an Humboldt bei gleichzeitiger Berücksichtigung Lyotards Postmoderne-Konzeption – zu entwickeln lohnen könnte.

Gemeinsamkeiten der beiden Autoren sind im Subjektverständnis und in der Frage nach der Entstehung von Neuem erkennbar (vgl. Koller 1999, 147ff.) Abschließend wird Kollers postmoderne Fassung von Bildung, die Koller aus den bisher skizzierten Auseinandersetzungen mit Lyotard und der bildungstheoretischen Tradition entwickelt, verdeutlicht.

Hinsichtlich des ersten Berührungspunktes – dem Subjektverständnis – wurde im Zusammenhang mit Lyotard bereits eingehend darauf hingewiesen, dass dieser das Subjekt nicht als dem Sich-Ereignen von Sätzen vorausgehend fasst. Subjekte existieren für Lyotard also insofern sie von Sätzen als solche eingeführt werden. Humboldt geht zwar – wie dies spätestens seit Rousseau verbreitet war – fortwährend von Bildung als Bildung *des Menschen* aus und erweckt in seinen bildungstheoretischen und anthropologischen Schriften dementsprechend zunächst auch den Eindruck, dass er das Menschsein als der Sprache als Bildungsmedium stets vorgängig annimmt, in seinen sprachtheoretischen Schriften dagegen eröffnet sich ein gewisser Interpretationsspielraum. Hier werden Bewusstsein und Sprache nämlich gleichursprünglich verstanden. Davon wäre Bildung als ein Prozess ableitbar, der sich immer in und als Sprache (anstatt: in und an Subjekten) vollzieht, woraus Koller folgert, dass der *linguistic turn*, in dessen Denktradition Lyotards Widerstreitstheorem verortet werden kann, sehr wohl mit dem Rekurs auf die Chiffre Bildung vereinbar ist (vgl. Koller 1999, 147f.). Die Frage nach der Entstehung von Neuem stellt für Koller die auffälligste Parallele dar. Beginnend bei Humboldt, scheint es ausreichend lediglich

daran zu erinnern, dass im Zuge von Bildung – wobei eine fremde Sprache als Bildungsmedium gedacht wird – „eine eigne und *neue* Ansicht der Welt und dadurch eine eigne und *neue* Stimmung seiner selbst“ in Aussicht gestellt wird (Humboldt o.J.b, 239; kursiv KN). Bei Lyotard spielt diese Frage bereits in *Das Postmodernen Wissen* erstmals eine wesentliche Rolle. Schließlich beendet er seine Studie mit dem Vorschlag einer postmodernen Legitimierung des Wissens durch Paralogie, womit die Forderung gemeint ist, sich bis dato durchsetzende Regeln des wissenschaftlichen Sprachspiels zu destabilisieren, indem neue, im Sinne von bisher ungedachten Spielzügen und Regeln (er-/)gefunden werden und ihre Akzeptanz eingefordert wird, womit folglich neue Erkenntnisse möglich werden (vgl. Lyotard 1993 [1979], 176, 186).

Von hier aus ein Bildungsverständnis abzuleiten, wäre allerdings insofern unzureichend – wie Koller nachvollziehbar argumentiert – als sich pädagogisches Handeln auch mit ethisch-politischen Fragen auseinandersetzt⁴⁷ und hierfür das Kriterium (nach dem über die Legitimität pädagogischer Maßnahmen entschieden wird) der Neuheit (in Bezug auf Sprachspiele, Regeln und Spielzüge) unzulänglich ist. In Richtung einer Lösung dieser Problematik scheint man sich mit Lyotards Behandlung der Frage nach der Gerechtigkeit zu bewegen (vgl. Koller 1999, 149). Dies wird im anschließenden Kapitel deutlich, in dem Kollers Formulierung eines Bildungsverständnisses in der *condition postmoderne* skizziert wird.

2.4. Kollers Bildungsverständnis in der *condition postmoderne*

Das zweite Kapitel abschließend wird nun jenem Argumentationsweg Kollers nachgegangen, der von den vorhin ausgemachten Berührungspunkten zwischen den ausgewählten Äußerungen Humboldts und Lyotards hin zu einem Bildungsverständnis führt, das den Bedingungen einer als postmodern bestimmten Gesellschaft gerecht zu werden versucht.

⁴⁷ In Lyotards Worten ausgedrückt erschöpft sich pädagogisches Handeln nicht im kognitiven Sprachspiel, sondern betrifft auch das präskriptive Sprachspiel.

Zur Ableitung eines Bildungsverständnisses aus dem gemeinsamen Moment der Entstehung von Neuem bedarf es im Kontext pädagogischen Handelns – wie bereits ausgeführt wurde – mindestens auch einer ethischen Dimension, die in Lyotards Behandlung der Frage nach der Gerechtigkeit gefunden werden kann:

Bereits am Ende von *Das Postmoderne Wissens* verleiht Lyotard seiner Hoffnung nach einer Politik „in der der Wunsch nach Gerechtigkeit und der nach Unbekanntem gleichermaßen respektiert sein werden“ Ausdruck (Lyotard 21993 [1979], 193). Als zentraler Diskussionsgegenstand fungiert die Frage allerdings erst in *Der Widerstreit*, wo er die Bedeutsamkeit der Hervorbringung von Neuem auch in ethischer oder politischer Dimension begründet, indem er sie mit spezifischen Bedingungen verknüpft. Gerade weil – so kann die Argumentation nach Koller zusammengefasst werden – der unvermeidliche Widerstreit der Diskursarten darin besteht, dass „etwas“ mit den in der dominierenden Diskursart vorhandenen Mitteln (noch) nicht artikuliert werden kann, bedarf es auch aus ethisch-politischer Perspektive des Neuen (vgl. Koller 1999, 150). Bedeutsam werden „neue Empfänger, neue Sender, neue Bedeutungen, neue Referenten [...] neue Satzfamilien und Diskursarten [...]. Eine neue Kompetenz (oder ‚Klugheit‘) muß gefunden werden“ (Lyotard 21993 [1979], 33f.; kursiv KN). Mit deren Hilfe könne und müsse jenem bisher nicht artikulierbarem Anliegen, auf welches allenfalls ein Gefühl verweist, zum Ausdruck verholfen werden – nur auf diese Weise besteht die Möglichkeit dem „Widerstreit gerecht zu werden“ (ebd., 33; kursiv KN).

Abgesehen von der Möglichkeit und Notwendigkeit eines Prozesses sprachlicher Innovation lässt Lyotard sowohl die Bedingungen der Möglichkeit solcher Prozesse als auch den Modus einer angemessenen Beschreibung derselben unbestimmt, was Koller jedoch nicht davon abhält, an der ethischen Dimension Lyotards für eine Reformulierung des Bildungsbegriffs in der *condition postmoderne* einzusetzen. Es scheint ihm

„nichts dagegen zu sprechen, den innovativen Prozeß der Hervorbringung neuer sprachlicher Möglichkeiten als *Bildung* zu bezeichnen. Unter ‚Bildung‘ in diesem Sinn wären die Prozesse zu verstehen, in denen neue Sätze, Satzfamilien und Diskursarten hervorgebracht werden, die den Widerstreit offen halten, indem sie

einem bislang unartikulierbaren ‚Etwas‘ zum Ausdruck verhelfen.“
(Koller 1999, 150; kursiv im Original)

Das Kriterium für die Legitimität von Sätzen des pädagogischen Diskurses (wie es sprachtheoretisch anstelle von „Legitimität pädagogischer Maßnahmen“ formuliert werden muss) stellt die Frage dar, ob sie im Sinne Lyotards dem Widerstreit gerecht werden, also ob sie dem jeweils Widerstrebenden Idiome verschaffen. Darin sind zwei Forderungen enthalten: „zum einen die Anerkennung des Widerstreits und der Heterogenität der Diskursarten als einer unvermeidlichen Gegebenheit, zum anderen die Suche nach neuen sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten für das bisher Nicht-Artikulierbare“ (Koller 1999, 151). Demgemäß enthält der Bedeutungshorizont von Kollers Bildungsverständnis zwei Dimensionen: eine skeptische und eine innovative. Während erstere die Respektierung von Heterogenitäten zwischen den Diskursarten, die Anerkennung ihrer Unvergleichbarkeit sowie die Negation aller Harmonisierungs- und Vereinheitlichungstendenzen einzelner Diskursarten, die Rolle eines Meta-Diskurses für sich zu beanspruchen bezeichnet, benennt zweite die „Notwendigkeit, über die Anerkennung des Widerstreits hinaus nach neuen Ausdrucksmöglichkeiten für das zu suchen, was in den jeweils vorherrschenden Diskursarten nicht gesagt werden kann.“ (ebd., 152f.)

Folglich verortet Koller Bildung, „wo immer sich sprachliche Innovationen ereignen, die den Widerstreit nicht nur anerkennen, sondern überhaupt erst (wieder) in Kraft setzen.“ (ebd., 153) Nachdem das bisher Nichtartikulierbare je unterschiedlich ist, sind es auch die durch das bisher Nichtartikulierbare veranlassten Bildungsprozesse. Kollers Bildungsverständnis ist folglich „nicht als neues einheitliches Bildungsideal zu verstehen, sondern eher als ein theoretischer Rahmen, der eine Vielzahl von *Bildungen* als möglich und wünschenswert erscheinen lässt.“ (ebd., 155; kursiv im Original).

Der innovativen Dimension des von ihm entwickelten Bildungsverständnisses schreibt Koller sowohl eine normative als auch eine empirisch-analytische Funktion zu: Erstere zeigt sich in der Annahme, dass postmoderne Gesellschaften – ganz im Sinne Lyotards – von einer unabänderlichen Pluralität und Heterogenität von Diskursarten ausgezeichnet sind, denen man gerecht werden *müsse*, indem der Widerstreit anerkannt, offen gehalten und ermöglicht werde (vgl. ebd., 154). Zweitere

bezeichnet die intendierte Zugänglichkeit Kollers sprachtheoretischer Bildungskonzeption für empirische Untersuchungen von Lern- und Bildungsprozessen.⁴⁸ In zahlreichen Publikationen erkennt Koller (im Zuge narrativer Interviews erhaltene) verschriftlichte, autobiographische Erzählungen als möglichen Zugang zu Lern- und Bildungsprozessen und erprobt die Eignung des sprach- und diskurstheoretischen Instrumentariums Lyotards für deren Analyse.⁴⁹

Einen anderen Zugang zu Lern- und Bildungsprozessen erkennt Koller in literarischen Produktionen. Bei deren Analyse bedient er sich jedoch nicht des Instrumentariums Lyotards Widerstreitstheorems – weswegen das vorliegende Forschungsvorhaben dies übernehmen will: Konkret geht es darum, aus dieser nicht vorhandenen Perspektive – das im Anschluss an Lyotard entwickelte Bildungsverständnis – auf Kollers bildungstheoretische bzw. -philosophische Analysen zeitgenössischer Romane zu blicken und deren Beitrag für die Erarbeitung zeitgemäßer Bildungskonzeptionen zu diskutieren. Im Rahmen dieses Forschungsinteresses galt es in diesem Kapitel jenen Blickwinkel – Kollers Bildungsverständnis im Sinne eines paralogischen Sprachgeschehens – zu klären, mit dem im weiteren Verlauf Kollers Grenzgänge zwischen zeitgenössischen Romanen und Bildungstheorie bzw. -philosophie fokussiert werden.

Mit Koller wurde ein sprach- und diskurstheoretisches Verständnis von Bildung vorgestellt. Unter Bildung in diesem Sinne werden Prozesse des (Er-)findens neuer Sätze, Satzfamilien und Diskursarten verstanden, „die den Widerstreit nicht nur anerkennen, sondern überhaupt erst (wieder) in Kraft setzen“ (Koller 1999, 153), d.h. die nicht nur die Verschiedenheit und Unvereinbarkeit von Diskursarten anerkennen und alle Versuche einzelner Diskursarten, die Rolle eines Meta-Diskurses für sich zu beanspruchen ablehnen, sondern auch neue sprachlichen Möglichkeiten für das in jeweils vorherrschenden Diskursarten bisher Nichtsagbare (vgl. ebd., 152f.).

⁴⁸ Das Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung ist dabei stets als wechselseitig sich ergänzendes, in Frage stellendes und weiterentwickelndes zu denken: „Aus bildungstheoretischer Perspektive bedarf es der Bildungsforschung, um den Realitätsbezug der Bildungstheorie zu gewährleisten, während aus der Perspektive der Bildungsforschung, Bildungstheorie notwendig ist, um der empirischen Forschung einen begrifflichen und theoretischen Rahmen zur Verfügung zu stellen, der es ihr erlaubt, Fragestellungen zu entwickeln, sowie ihre Befunde zu interpretieren und zu beurteilen“ (Koller 2009, 45).

⁴⁹ Vgl. exemplarisch Koller 1994, 1999, 2009; Koller/Kokemohr/Richter 2003.

Im Anschluss an die in diesem Kapitel (2.) vorgelegte Skizze Kollers Fassung von Bildung in der *condition postmoderne* wird nun (3.) geklärt, was im Kontext dieser Arbeit unter zeitgenössischen Romanen verstanden wird, damit in Folge die Grundlage für eine weiterer Bearbeitung der Forschungsfrage geschaffen ist, also eine Diskussion über denkbare Zusammenhänge von Bildung als paralogisches Sprachgeschehen und zeitgenössischen Romanen hinsichtlich eines Beitrags für die Erarbeitung zeitgemäßer Bildungskonzeptionen möglich ist.

3. ALLES IST MÖGLICH – Zeitgenössische Romane

Für die in diesem Kapitel intendierte Klärung dessen, was im Kontext der vorliegenden Arbeit unter zeitgenössischen Romanen zu verstehen ist, sind primär Kollers diesbezügliche Äußerungen von Bedeutung, nachdem es *seine* Grenzgänge zwischen zeitgenössischen Romanen und Bildungstheorie bzw. -philosophie sind, die in dieser Arbeit in den Blick kommen. Nachdem Koller sich hinsichtlich seines Verständnisses zeitgenössischer Romane jedoch nur sehr unausführlich äußert, werden für die beabsichtigte Klärung zusätzlich diverse philologische Lexika⁵⁰ herangezogen. Nach der Erarbeitung des in dieser Arbeit geltenden Verständnisses von zeitgenössischen Romanen mittels der genannten Quellen (3.1), kommen in einem zweiten Schritt (3.2) einige Aussagen Lyotards in Bezug auf Literatur in den Blick. Ein gemeinsames Moment Lyotards und Kollers Äußerungen zu Literatur besteht nämlich darin, literarischen Narrationen die Fähigkeit zuzuschreiben, Nichtartikulierbarem zur Artikulation verhelfen zu können. Daher wird eine Auseinandersetzung mit einigen Äußerungen Lyotards im Zusammenhang mit Literatur vorgenommen, um so möglicherweise interessante Anregungen für das in weiterer Folge fokussierte Verhältnis von zeitgenössischen Romanen zu Bildungsprozessen im Sinne eines paralogischen Sprachgeschehens sowie dessen Beitrag zur Erarbeitung zeitgemäßer Bildungskonzeptionen zu gewinnen.

3.1. Zeitgenössische Romane im Kontext dieser Arbeit

Um im Folgenden aufzuzeigen, was im Kontext des vorliegenden Forschungsinteresses unter zeitgenössischen Romanen verstanden wird, wird zunächst darauf eingegangen, was Koller als Literatur im Allgemeinen bezeichnet, da dies sein Verständnis von zeitgenössischen Romanen prägt: Jenen Publikationen Kollers, in denen Grenzgänge zwischen Bildungswissenschaft und literarischen Produktionen fokussiert bzw. selbst beschritten werden,⁵¹ liegt ein Verständnis von Literatur zu Grunde, das

⁵⁰ Burdorf/Fasbender/Moennighoff 2007; Nünning 2008; Trebeß 2006.

⁵¹ Vgl. Koller 2005c, 2005d, 2005e, 2007c; Koller/Rieger-Ladich 2005a, 2005b.

scheinbar innerhalb der essentialistischen Konzepte verortet werden kann. Essentialistische Konzepte bestimmen Literatur mittels gemeinsamer Merkmale (vgl. exemplarisch Moennighoff ³2007, 445). Ebendies tut Koller auch, indem er literarische Produktionen wiederholt insbesondere mit zwei Aspekten in Verbindung bringt: Einerseits wird literarischen Produktionen eine ästhetische Dimension zugesprochen, andererseits wird darauf hingewiesen, dass sie größtenteils durch Fiktionalität gekennzeichnet sind.⁵² Die Ästhetik einer literarischen Produktion entfaltet sich für Koller durch ihre spezifische Sprache, ihre Erzählweise (vgl. Koller 2005e, 96), die es in besonderen Fällen sogar ermöglicht, bisher als undarstellbar geltende Inhalte darzustellen. Dieses Potential zeigt Koller anhand Kertész' *Roman eines Schicksallosen*, mit dem eine „Sprache“ für das Undarstellbare der Vernichtungslager des Nationalsozialismus gefunden wurde (vgl. Koller 2005e).⁵³

Als zweites, sehr häufiges Kennzeichen literarischer Produktionen nennt Koller Fiktionalität. Ebendieses Bestimmungselement verkörpert das verbindende Moment aller Literaturverständnisse seit dem 18. Jahrhundert (vgl. Barsch ⁴2008, 202). Mit Fiktionalität ist der erdachte bzw. nur in der Vorstellung bestehende Charakter des in literarischen Produktionen Dargestellten bezeichnet.⁵⁴ Fiktionale literarische Produktionen kommen ohne unmittelbare Referenz in der empirischen Wirklichkeit aus. Stattdessen wird ein paradoxer Wahrheitsanspruch erhoben, indem so getan wird, als ob – in Bezug auf die erfundene Objektivität des Erzählten – etwas der Fall ist (vgl. Martinez ³2007, 240).

Innerhalb dieses weiten Begriffshorizonts von Literatur – lediglich charakterisiert durch eine ästhetische Dimension und (fast immer) durch Fiktionalität – begrenzt sich Koller (sowie die vorliegende Arbeit) im Zusammenhang mit Grenzgängen zwischen literarischen Produktionen und Bildungswissenschaft dominierend auf zeitgenössische Romane (mit vernachlässigbaren Ausnahmen). Auf diese Beschränkung verweisen zunächst die Untertitel der von ihm gemeinsam mit Rieger-Ladich

⁵² Vgl. Koller 2005e, 95; Koller/Rieger-Ladich 2005a, 8; Koller/Rieger-Ladich 2009a, 8f.

⁵³ Da die ästhetische Dimension von *Roman eines Schicksallosen* später ohnehin den Gegenstand detaillierter Diskussionen darstellt, wird an dieser Stelle nicht näher darauf eingegangen.

⁵⁴ Vgl. exemplarisch Barsch ⁴2008, 201; Harder 2006, 107; Martinez ³2007, 240.

herausgegebenen Sammelbände *Grenzgänge* (2005) und *Figurationen von Adoleszenz* (2009), die *Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane* bzw. *Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane II* lauten. Zunächst wird nun die Beschränkung auf die Gattung Roman fokussiert, um dann eine Auseinandersetzung mit der Begrenzung auf *zeitgenössische Romane* vorzunehmen:

In drei von den bis dato überschaubaren vier Artikeln Kollers, in denen er sich aus bildungstheoretischer Perspektive mit jeweils einer konkreten literarischen Produktion auseinandersetzt, fällt seine Wahl jeweils auf einen Roman. Seinen aktuellsten Grenzgang zwischen Roman und Bildungswissenschaft beschritt Koller anhand Emine Sevgi Özdamars *Die Brücke vom Goldenen Horn* (1998) (Koller 2007c), im Anschluss an die Auseinandersetzungen mit Johann Wolfgang von Goethes *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (1988) (Koller 2005c) und Imre Kertész' *Roman eines Schicksallosen* (1998) (Koller 2005e).

Eine Begründung für seine Beschränkung auf die Gattung Roman liefert Koller implizit in der Einleitung des Sammelbandes *Figurationen von Adoleszenz. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane II*, in welcher er (gemeinsam mit Rieger-Ladich) die Besonderheit *erzählender Literatur*⁵⁵ betont, zu welcher Romane gezählt werden (vgl. exemplarisch Moennighoff ³2007, 195). Er konstatiert, dass erzählende Literatur nicht zuletzt aufgrund ihrer sprachlichen Differenziertheit nicht nur eine detailreiche, sensible, nuancierte Beschreibung des fokussierten Sachverhalts „an sich“, sondern auch der mit demselben eng verbundenen Bedeutungen und Kontexte ermöglicht (vgl. Koller/Rieger-Ladich 2009a, 8; Mollenhauer 2000 [1999], 50). Mit Jutta Heinz kann zudem auf die „formale Ungebundenheit“ (Heinz ³2007, 658) von Romanen verwiesen werden, welche zur Folge hat, dass literarische Produktionen dieser Gattung unterschiedlichste Gestaltungen annehmen können (vgl. ebd.). Romane können also unter anderem durch sehr variierende Erzählverfahren und Schreibweisen gekennzeichnet sein, was sie für die vorliegende Arbeit besonders geeignet erscheinen lässt – ist diese

⁵⁵ Im Sammelband *Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane* findet sich der Terminus *erzählende Literatur* lediglich in einem direkten Zitat aus einer Publikation Klaus Mollenhauers (vgl. Koller/Rieger-Ladich 2005a, 9). Ansonsten nur mit Klammern versehen in den Varietäten (*Erzähl-)*Literatur oder (*erzählende*) Literatur, welche als indirekte Verweise auf Mollenhauer interpretiert werden könnten (vgl. ebd.).

Diplomarbeit doch im Besonderen an der ästhetischen Dimension literarischer Produktionen interessiert.

Innerhalb der Gattung der Romane beschränkt sich Koller in seinen aktuelleren, für diese Arbeit relevanten Publikationen auf jene, die als zeitgenössisch bezeichnet werden können: In der Literaturwissenschaft wird mit *zeitgenössischer Literatur* (oder auch *Gegenwartsliteratur*) die jüngste Periode literarischer Produktionen verstanden (vgl. Bluhm ³2007, 267). Ab wann eine literarische Produktion als zeitgenössisch gesehen wird, orientiert sich zumeist an Ereignissen, die im zeitgeschichtlichen Diskurs als politische oder soziale Einschnitte interpretiert werden (vgl. ebd.). Vom Blickwinkel des frühen 21. Jahrhunderts aus kommen insbesondere folgende Eckpunkte in Frage, die weitreichende Veränderungen zur Folge hatten: 1945, das Ende des zweiten Weltkrieges, 1968, die Zeit der sogenannten „Studentenunruhen“ und zunehmend 1989/90, die deutsche Vereinigung (vgl. ebd.).

In den beiden gemeinsam mit Rieger-Ladich herausgegebenen Sammelbänden *Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane* (2005) und *Figurationen von Adoleszenz. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane II* (2009) sammeln sich ungeachtet einzelner Ausnahmen durchwegs Auseinandersetzungen mit zeitgenössischen Romanen – großteils nach 1989/90 erschienen. In Kollers aktuellster Bearbeitung einer literarischen Narration fällt seine Wahl auf Emine Sevgi Özdamars zeitgenössischen Roman *Die Brücke vom Goldenen Horn* (1998) (Koller 2007c). Auch Kertész' Roman *eines Schicksallosen* (1975) (Koller 2005e), mit dem sich Koller zuvor auseinandersetzte, kann als zeitgenössisch gesehen werden. Die beiden anderen Narrationen, die Koller aus einer bildungstheoretischen Perspektive betrachtet, nämlich Franz Kafkas *Brief an den Vater* (1925) (Koller 2005d) und Johann Wolfgang von Goethes *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (1795/96) (Koller 2005c), können dagegen nicht zur zeitgenössischen Literatur geordnet werden.

Für die vorliegende Arbeit wird die in Kollers aktuelleren Grenzgängen zwischen literarischen Produktionen und Bildungswissenschaft (bzw. Äußerungen zu solchen Grenzgängen) vorzufindende Beschränkung auf *zeitgenössische Romane* übernommen. Koller/Rieger-Ladich verweisen hinsichtlich ihres Fokus auf Romane der Gegenwartsliteratur darauf von anderen Disziplinen, die zeitgenössischer Literatur zunehmend

Aufmerksamkeit schenken, „um den eigenen methodischen Zugriff zu überprüfen und neue Reflexionsformen zu erproben“ (Koller/Rieger-Ladich 2005a, 10), angeregt worden zu sein. Sich auf diese Weise von anderen Disziplinen inspirieren zu lassen scheint durchaus sinnvoll zu sein, als Begründung dafür, weshalb im Kontext dieser Arbeit eine solche Begrenzung auf zeitgenössische Romane sinnvoll und vielleicht sogar notwendig erscheint, ist damit aber noch nicht geliefert. Für eine derartige Begründung muss zunächst darauf verwiesen werden, dass diese Arbeit von der Annahme ausgeht, dass literarische Produktionen durch ihren jeweiligen Entstehungskontext geprägt sind. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass im Rahmen der vorliegenden Arbeit, in der der Beitrag des Verhältnisses von zeitgenössischen Romanen zu Bildungsprozessen im Sinne eines paralogischen Sprachgeschehens mit Koller zur Erarbeitung möglicher zeitgemäßer – im Sinne von den Herausforderungen einer als postmodern gefassten Gesellschaft gerecht werdender – Konzeptionen von Bildung fokussiert wird, folglich insbesondere jene Romane der Gegenwart, deren soziokulturelle Verfasstheit Koller als Postmoderne im Verständnis Lyotards bestimmt (vgl. Koller 1999, 14), relevant sind.

Um Aussagen darüber tätigen zu können, auf Romane welchen Zeitraums in dieser Arbeit mit *zeitgenössische Romane* verwiesen wird, ist zunächst zu klären, welche Zeitspanne Lyotard – Kollers Hauptreferenzpunkt in Sachen zeitgemäß – als *postmodern* betitelt: Eine zeitliche Begrenzung der Postmoderne widerstrebt Lyotard. Er verweist darauf, dass der Ausdruck *postmodern* die Vorstellung einer historischen Periodisierung nahe legt, obwohl damit eine Art Gemüts- oder Geisteszustand bezeichnet ist (vgl. Lyotard 1981, 97), der mit der Ablehnung von Einheitsvorstellungen und der Anerkennung einer irreduziblen Vielfalt von Sprach-, Denk- und Lebensformen einhergeht (vgl. Welsch 2008 [1986], 35). Die Existenz solcher Denkansätze war und ist jedoch jederzeit möglich und damit zeitlich nicht fassbar.⁵⁶ Ohne abstreiten zu wollen, dass die radikale Vielheit unterschiedlicher Diskursarten und die Abwesenheit einer Meta-Diskursart keine Neuheit der Gegenwart darstellt, wird in dieser Arbeit davon

⁵⁶ Die Unmöglichkeit postmodernes Denken zeitlich zu begrenzen, beweist etwa der postmoderne Blick von Aristoteles, dessen Ausführungen sich Lyotard besonders nahe fühlt (vgl. Lyotard/Thébaud 1979, 52, 58f.).

ausgegangen, dass erst im Laufe des 20. Jahrhunderts „radikale Pluralität als Grundfassung der Gesellschaften real und anerkannt wird und (...) daher plurale Sinn- und Aktionsmuster vordringlich, ja dominant und obligat werden“ (Welsch ⁷2008 [1986], 5). Ein Ende dieser Entwicklung scheint auch im begonnenen 21. Jahrhundert nicht in Sicht, wenn nicht sogar von einer Radikalisierung gesprochen werden kann. Vor dem Hintergrund dieser Annahme wird die irreduzible Vielfalt von Diskursarten als immer deutlicher werdendes Kennzeichen der Gesellschaft des 20. und beginnenden 21. Jahrhunderts begriffen. Folglich interessieren im Kontext dieser Arbeit zeitgenössische Romane ab 1945.

3.2. Lyotards Verständnis von Literatur

Da jenes Potential, das literarischen Narrationen von Koller zugeschrieben wird, sehr an manche Äußerungen Lyotards erinnert, soll dieser Spur im Folgenden nachgegangen werden. Zu diesem Zweck kommen nun einige Aussagen Lyotards im Zusammenhang mit Literatur in den Blick.

Bereits in *Der Widerstreit* schreibt Lyotard doch unter anderem der Literatur die Aufgabe (und damit auch die Fähigkeit) zu, das Undarstellbare zu bezeugen: „Für eine Literatur, eine Philosophie und vielleicht sogar eine Politik geht es darum, den Widerstreit auszudrücken, indem man ihm Idiome verschafft.“ (Lyotard ²1989 [1983], 33) Auf diese Einschätzung Lyotards verweist auch Koller in *Bildung und Widerstreit* (vgl. exemplarisch Koller 1999, 39f. und 149). In seinen Grenzgängen zwischen Literatur und Bildungswissenschaft vermeidet Koller jedoch überraschenderweise explizite Verweise auf Lyotards Überlegungen Literatur betreffend.

Lyotards Äußerungen zur Literatur sind meist eng mit der ästhetischen Kategorie des *Erhabenen* von Kant verknüpft. Für Lyotard stellt die Ästhetik des Erhabenen den Motor moderner Kunst, wozu er auch Literatur zählt, dar. Aus ihr leiten KünstlerInnen der Moderne ihre Axiome ab. (vgl. Lyotard ²1994, 199)

Mit dem *Gefühl des Erhabenen* ist bei Kant eine Mischung aus Lust und Unlust bezeichnet (vgl. exemplarisch Kant 2001 [1790], B 75 bzw. B 98). Er unterscheidet zwischen dem *Mathematisch-Erhabenen* und dem *Dynamisch-Erhabenen* (vgl. ebd., B 79), mit je unterschiedlich gestaltetem gemischten

Gefühl. An Mathematisch-Erhobenem scheitert die ästhetische Größenerfassung, wodurch ein Gefühl der Unlust entsteht. Ästhetisch wird eine Größe mit dem Augenmaß erfasst, indem das zu Erfassende zunächst in seinen Einzelteilen aufgefasst und dann zu einem Bild zusammengefasst wird. Dieses Vermögen des Menschen nennt Kant „Einbildungskraft“ oder „Vermögen der Darstellung“ (ebd., B 74). Dem Zusammenfassen sind im Gegensatz zur vorangehenden Auffassung allerdings Grenzen gesetzt:

„Denn wenn die Auffassung so weit gelangt ist, daß die zuerst aufgefaßten Teilvorstellungen der Sinnenanschauung in der Einbildungskraft schon zu erlöschen anheben, indes daß diese zu Auffassung mehrerer fortrückt, so verliert sie auf einer Seite ebensoviel, als sie auf der anderen gewinnt, und in der Zusammenfassung ist ein Größtes, über welches sie nicht hinauskommen kann.“ (ebd., B 87)

Das (Unlust-)Gefühl dieser Beschränktheit des sinnlichen Darstellungsvermögens kann den Anreiz für die Beschäftigung mit dem übersinnlichen, unbeschränkten Vermögen Vernunft geben, welches die Idee von Absolut-Großem bilden kann (vgl. ebd., B 77, B 98 bzw. B 100). Das Bewusstwerden dieses Vermögens kann wiederum ein Gefühl der Lust auslösen, oder wie Dieter Teichert es in seinem einführenden Kommentar zu Kants *Kritik der Urteilkraft* ausdrückt:

„Lustvoll kann diese Erfahrung [des Scheiterns der anschaulichen Vergegenwärtigung von Absolut-Großem; KN] deshalb sein, weil sie uns auf die Ideen der Vernunft verweist und wir bemerken, daß wir uns mit ihrer Hilfe auch dann orientieren können, wenn uns Anschauung und Verstand im Stich lassen.“ (Teichert 1992, 62)

Als beispielhafte Auslöser für ein solches

„Gefühl der Unangemessenheit seiner Einbildungskraft für die Ideen eines Ganzen, um sie darzustellen, worin die Einbildungskraft ihr Maximum erreicht und bei der Bestrebung, es zu erweitern, in sich selbst zurücksinkt, dadurch aber in ein rührendes Wohlgefallen versetzt wird“ (Kant 2001 [1790], B 88),

nennt Kant den Anblick einer Pyramide in Ägypten oder den ersten Eindruck beim Besichtigen der St. Peterskirche in Rom (vgl. Kant 2001 [1790], B 87 bzw. B 88).

Im Gegensatz zum eben beschriebenen Mathematisch-Erhobenem entsteht beim Dynamisch-Erhobenem Unlust durch den Anblick übermächtiger furchterregender Naturgewalten, die uns unsere physische Unterlegenheit

bewusst machen. Das Erkennen dieser physischen Ohnmacht kann jedoch abermals – hier ist das gemeinsame Moment mit dem Mathematisch-Erhabenen zu finden – den Fokus auf die menschliche Vernunft richten: Angesichts der Vorstellung drohender Vernichtung des Körpers wird dem Menschen bewusst, dass er nicht nur aus dem Naturwesen, sondern auch aus dem Vernunftwesen ist, wobei letzteres nicht einmal eine übermächtige Naturgewalt vernichten könne. Diese Erhabenheit oder Distanz des menschlichen Geistesvermögens zum Reich der Natur bewirkt mitunter ein Lustgefühl. (vgl. Kant 2001 [1790], B 103ff.)

Das Verhältnis der beiden Gefühlsmomente ist jedoch nicht als „dialektischer Umschlag des Negativen ins Positive“ (Pries 1991, 156) zu verstehen, sondern vielmehr als Gefühlsgemisch von schnellwechselnden Lust- und Unlustgefühlen gemeint (vgl. Kant 2001 [1790], B 75 bzw. B 98).

Beim Scheitern des sinnlichen Darstellungsvermögens, laut Lyotard der „eigentliche transzendente oder kritische Inhalt dessen, was Kant das Erhabene nennt“ (Lyotard/Pries 1988, 322), knüpft Lyotard seine Überlegungen zur (post)modernen Kunst (einschließlich Literatur) an. Denn bei (post)modernen KünstlerInnen findet er auch Werke oder Texte, die sich der Synthese, also dem Konsum durch das Publikum verweigern (vgl. ebd.), weil deren Schöpfer nicht nach den bisher bekannten Regeln der plastischen bzw. narrativen Künste spielen (vgl. Lyotard ²1994, 196):

Als Beispiel für den Bereich der narrativen Künste nennt Lyotard unter anderen literarische Produktionen des irischen Schriftstellers James Joyce (1882-1941). Joyce „bedient sich der Skala der bekannten narrativen und selbst stilistischen Operatoren (...) und experimentiert mit neuen Operatoren. Grammatik und Vokabular der literarischen Sprache werden nicht mehr als Vorgegebenes hingenommen“ (Lyotard ²1994, 202). Joyce ist der erste Schriftsteller, der die Erzähltechnik „Bewusstseinsstrom“ (*stream of consciousness*) konsequent durchgehalten hat – und zwar in seinem äußerst populären *Ulysses* (1914-1921). Mit „Bewusstseinsstrom“ ist eine „radikale Variante des inneren Monologs“ (Spörl ³2007b, 737) bezeichnet. In inneren Monologen werden Bewusstseinsinhalte wie Gedanken, Gefühle oder Eindrücke assoziativ, in Präsens wiedergegeben. Auf Erzähler als sichtbare Vermittlungsinstanzen wird verzichtet. (vgl. Spörl ³2007a, 349) Die Erzähltechnik Bewusstseinsstrom stellt insofern eine Radikalisierung des

inneren Monologs dar, als sie die angesprochenen Bewusstseinsinhalte nicht nur inhaltlich wiedergibt, sondern auch deren „strömende“ Struktur sprachlich nachzubilden versucht.

Der Charakter des Verständnisses von Werk und Text ist bei Lyotard als Ereignis vorstellbar (vgl. ebd.): „Diese Regeln und Kategorien sind vielmehr das was der Text oder das Werk suchen. Künstler und Schriftsteller arbeiten also ohne Regeln; sie arbeiten, um die Regel dessen zu erstellen was *gemacht worden sein wird*“ (Lyotard ²1994, 203; kursiv im Original). Auf Kants gemischtes Gefühl des Erhabenen umgemünzt, entspricht die Unlust, der Angst dass nichts geschehen könnte. Wenn dann doch etwas geschieht (ein Werk, ein Text) führt dies zu einem Gefühl der Lust. Sofern sich dieses plastische oder narrative Werk nicht in eine Harmonie auflöst, die glatt gefällt, sondern seine Identität betreffend unbestimmt fortbesteht, bleibt das Gefühlsmoment Unlust auch innerhalb der Lust erhalten (vgl. Pries 1991, 160; Lyotard 1983).

Im Zuge eines solchen Werk- beziehungsweise Textereignisses werden also bisher gängige narrative Spielregeln gebrochen. Dies hat einerseits zur Folge, dass das Werk bzw. der Text nicht bequem konsumiert werden kann, öffnet andererseits möglicherweise den Blick für bisher Verdecktes – weil nach den bisher befolgten Spielregeln Nichtdarstellbares. Als Beispiele für bisher Undarstellbares führt Lyotard etwa das Einfache, das absolut Große, das absolut Mächtige an:

„Wir verfügen zwar über die Idee der Welt (der Totalität dessen, was ist), aber wir haben nicht die Fähigkeit, von ihr ein Beispiel aufzuzeigen. Wir haben die Idee des Einfachen (des nicht weiter Teilbaren), aber wir können es nicht durch einen Sinnesgegenstand veranschaulichen, der dafür als ein Fall fungierte. Wir können uns das absolut Große, das absolut Mächtige vorstellen, aber jegliche Darstellung eines Gegenstandes, die darauf abzielte, jene absolute Größe oder Macht „sehen zu lassen“, erscheint uns schmerzlich unzureichend. Es sind Ideen deren Darstellung nicht möglich ist. (...) Man kann sie undarstellbar nennen.“ (Lyotard ²1994, 199f.)

In einem Interview mit Christine Pries kommt Lyotard zu dem Schluss, „daß wahrscheinlich jede wichtige Malerei immer schon an der Grenze der Repräsentierbarkeit arbeitet und daß es in der großen Malerei wie in der großen Literatur darum geht, die Schuld einer Präsenz zu begleichen, die immer verfehlt wird.“ (Lyotard/Pries 1988, 323) Indem die Werke mancher

KünstlerInnen bestehende Regeln der Kunst in Frage stellen, ohne neue festzulegen, stellen sie das Undarstellbare zwar nicht dar, aber verweisen negativ auf ihre Existenz, die – und damit ist man wieder bei Kant – „gleichwohl gefühlt wird, als permanent irritierendes Moment innerhalb eines Kunstwerks.“ (Pries 1991, 160) Es wird also „auf etwas an[ge]spielt, was eben gerade außerhalb jeder möglichen Darstellung liegt.“ (Lyotard/Pries 1988, 323)

Mit der in diesem Kapitel gelieferten Ausarbeitung dessen was in der vorliegenden Arbeit unter zeitgenössischen Romanen verstanden wird und vor allem auch welches Potential manchen von diesen Romanen laut Koller aber auch Lyotard zugeschrieben werden kann, nämlich Undarstellbares zur Darstellung zu bringen, ist nur die Grundlage dafür gelegt, das Verhältnis der beiden Fokussierungen zu diskutieren und Überlegungen zu deren Beitrag hinsichtlich der Erarbeitung zeitgemäßer Bildungskonzeptionen anzustellen.

4. GRENZGÄNGE ZWISCHEN DEN MÄCHTEN – Zum bildungstheoretischen und - philosophischen Beitrag zeitgenössischer Romane

Die Intention dieses Kapitels besteht darin, die der vorliegenden Arbeit zu Grunde gelegte Forschungsfrage, nämlich inwiefern das Verhältnis zeitgenössischer Romane zu Kollers Bildungsverständnis im Sinne eines paralogischen Sprachgeschehens mit Koller einen Beitrag zur Erarbeitung zeitgemäßer Bildungskonzeptionen liefern können, zu diskutieren. Zu diesem Zweck werden zunächst zeitgenössische Romane und Bildungsprozesse im Sinne eines paralogischen Sprachgeschehens hinsichtlich ihrer Relation befragt, um anschließend vor dem Hintergrund zweier im Zuge dessen argumentierten Verhältnisbestimmungen weiterführende Überlegungen dahingehend anstellen zu können, inwiefern mit Koller konstatiert werden kann, dass diese Relationen einen Beitrag zur Erarbeitung zeitgemäßer Bildungskonzeptionen leisten können.

Zu Beginn dieser weiterführenden Überlegungen (4.1) wird den Aspekten zur Begründung der bildungswissenschaftlichen Relevanz literarischer Produktionen Aufmerksamkeit geschenkt, welche in Publikationen, die sich vor Koller mit möglichen Grenzgängen zwischen ebendiesen und Bildungswissenschaft auseinandergesetzt haben, dominieren. An ihnen kann nämlich gezeigt werden, inwiefern Kollers Initiativen das literarischen Narrationen zugeschriebene Potential wieder in den Fokus bildungswissenschaftlicher Aufmerksamkeit zu befördern an bisherige Grenzgänge anschließen und inwiefern sie sich davon abgrenzen.

Nach dieser Skizzierung der Anknüpfungs- bzw. Abgrenzungspunkte Kollers Grenzgänge zwischen literarischen Produktionen und Bildungswissenschaft kommen diese Grenzgänge selbst in den Blick – genauer gesagt Kollers Auseinandersetzung mit der Frage nach einem bildungstheoretischen bzw. -philosophischen Beitrag zeitgenössischer Romane. Nachdem Kollers Auseinandersetzung mit dieser Frage – abgesehen von wenigen Ausnahmen – immer mit der exemplarischen Analyse einer literarischen Produktion einhergeht, kann eine Skizzierung derselben auch nur auf diese Weise erfolgen. Zudem dient eine derartige Skizzierung dem Zweck einer besseren

Veranschaulichung des Diskutierten und verdeutlicht wie aus der Perspektive Kollers der bildungstheoretische Beitrag eines zeitgenössischen Romans exemplarisch aussehen kann. Demgemäß wird zunächst Kollers bildungstheoretische Analyse Imre Kertész' *Roman eines Schicksallosen* skizziert (4.2). Dabei wird deutlich, dass Koller in dieser, sowie in allen anderen seiner bildungstheoretischen Analysen literarischer Produktionen weitestgehend ohne Bezüge auf Lyotard bzw. sein eigenes Bildungsverständnis im Anschluss an Lyotard auskommt. Deswegen wird in einem nächsten Schritt (4.3) versucht, diese ausgelassenen Bezüge mitzudenken. In diesem letzten Teilkapitel gilt es dann also, Kollers Grenzgänge zwischen literarischen Produktionen und Bildungswissenschaft aus der Perspektive Lyotards bzw. Kollers Bildungsverständnis im Anschluss an Lyotard in den Blick zu nehmen und deren Beitrag für die Erarbeitung zeitgemäßer Bildungskonzeptionen einzuschätzen.

Zunächst werden zwei Möglichkeiten argumentiert, das Verhältnis zwischen zeitgenössischen Romanen und Bildungsprozessen im Sinne eines paralogischen Sprachgeschehens zu bestimmen:

Nach der Skizzierung Kollers Verständnis von Bildung im Anschluss an Lyotard⁵⁷ und der Klärung der zweiten Fokussierung, zeitgenössische Romane⁵⁸, fällt ein die beiden verbindendes Moment ins Auge: der Aspekt der Artikulation von bisher Nichtartikulierbarem; schließlich ist bisher Nichtausdrückbarem zum Ausdruck zu verhelfen ein explizites Ziel Kollers Verständnis von Bildung, welches durch das (Er-)Finden neuer sprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten erreicht werden soll. Zeitgenössischen Romanen kann mit Koller (und Lyotard) das Vermögen zugeschrieben werden, bisher Nichtartikulierbarem zur Artikulation zu verhelfen. Folglich können zeitgenössische Romane als eine der gesuchten neuen sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten verstanden werden, womit die erste Verhältnisbestimmung begründet ist: *Zeitgenössische Romane* können *Ausdrücke von Bildungsprozessen* sein, sofern sie bisher Nichtartikulierbarem zur Artikulation verhelfen.

⁵⁷ Vgl. Kapitel 2 dieser Arbeit.

⁵⁸ Vgl. Kapitel 3 dieser Arbeit.

Die zweite Verhältnisbestimmung, *zeitgenössische Romane* als mögliche *Anlässe von Bildungsprozessen* im Anschluss an Lyotard, kann folgendermaßen argumentiert werden: Bildung kann mit Koller als paralogisches Sprachgeschehen verstanden werden. Dessen Ziel besteht darin dem Widerstreit gerecht zu werden, indem bisher Unartikulierte zur Artikulation verholfen wird. Eine Bedingung der Möglichkeit dem Widerstreit gerecht zu werden, ist das Vorhandensein von Widerstreitsfällen, also das Aufeinandertreffen miteinander unvereinbarer Diskursarten. Folglich können Fälle von Widerstreit als mögliche Anlässe für Bildungsprozesse im Sinne eines paralogischen Sprachgeschehens verstanden werden (vgl. Koller 2005a, 86). Ist nun jene Diskursart, der zeitgenössische Romane zuzuordnen sind (dazu später mehr), eine zweier widerstreitender Diskursarten, kann sie (und damit zeitgenössische Romane) folglich Teil der Anregung von Bildungsprozessen sein.

Vor dem Hintergrund der eben argumentierten Bestimmungen des Verhältnisses zeitgenössischer Romane zu Kollers Bildungsverständnis im Sinne eines paralogischen Sprachgeschehens wird im weiteren Verlauf dieses Kapitels dessen Beitrag für die Erarbeitung möglicher zeitgemäßer Bildungskonzeptionen fokussiert. Zunächst fällt der Fokus auf Kollers Ambitionen, zeitgenössische Romane für bildungstheoretische Aus- und Umarbeitungsprozesse zu nutzen, um ihm Anschluss daran aus der Perspektive Lyotards bzw. Kollers Bildungsverständnis im Sinne eines paralogischen Sprachgeschehens auf diese Ambitionen zu blicken und sie zu diskutieren.

4.1. Aus- bzw. Umarbeitung bildungswissenschaftlicher Theorien

Im Folgenden werden die Aspekte skizziert, die vor Kollers Grenzgängen zur Begründung der bildungswissenschaftlichen Relevanz literarischer Produktionen häufig geäußert wurden, und es wird darauf verwiesen, inwiefern Koller in seinen Grenzgängen daran anknüpft bzw. sich davon abgrenzt.

In den bisherigen Grenzgängen zwischen literarischen Narrationen und Bildungswissenschaft wird einerseits die vielfältige *Art der Auseinandersetzung* literarischer Narrationen mit auch häufig bildungswissenschaftlich und/oder pädagogisch relevanten Sachverhalten betont, wobei als deren Charakteristika insbesondere „Konkretheit, Anschaulichkeit und Differenziertheit“ (Koller/Rieger-Ladich 2005a, 9) angeführt werden. Ebendieser sprachlichen Besonderheit wird neben der Funktion, aktuell existierende bildungswissenschaftliche Forschungsergebnisse nuancenreich zu veranschaulichen, das Vermögen zugeschrieben, neue Erkenntnisse ermöglichen zu können, da sie das bildungswissenschaftliche Blickfeld um neue Betrachtungsweisen pädagogisch und/oder bildungswissenschaftlich relevanter Sachverhalte erweitern können (vgl. ebd.).

Klaus Mollenhauer kann als exemplarischer Vertreter dieses Aspekts zur Begründung der bildungswissenschaftlichen Relevanz literarischer Produktionen genannt werden. Mollenhauer schreibt nämlich literarischen Narrationen zu, das im wissenschaftlichen Kontext kurz und präzise Formulierte, nicht nur ausgedehnter darlegen zu dürfen, sondern auch Geschehnisse schildern zu können, die wissenschaftlich Formuliertes hinsichtlich der Feinsinnigkeit und Differenziertheit übersteigen. Aufgrund dieser Eigenschaften können literarische Auseinandersetzungen mit bildungswissenschaftlich und/oder pädagogisch relevanten Sachverhalten, zu neuen vorläufigen Annahmen und deren wissenschaftlicher Überprüfung anregen. Er nimmt an,

„daß die erzählende Literatur in herausgehobenen und bemerkenswerten Fällen, nicht nur illustriert, was ohnehin bekannt ist, nicht nur narrativ ausbreitet, was man in szientistischen Wissensstand in kürzeren Formulierungen zur Hand hat, sondern darüber hinausgehende oder intern subtiler differenzierende Vorkommnisse fingiert, in denen

gleichsam heuristische Hypothesen eingehüllt sind.“ (Mollenhauer 2000, 50)

An diesen Begründungsaspekt knüpfen Koller/Rieger-Ladich an, wenn sie über „erzählende Literatur“ meinen, dass sie

„nicht zuletzt aufgrund ihrer sprachlichen Differenziertheit oft weit detailreichere, sensiblere, nuancenreichere und deshalb eben auch ungleich genauere Darstellungen liefert als in der empirischen Forschung verwendete ‚Daten‘ wie z.B. Interviews oder Beobachtungsprotokolle (um von den Daten standardisierter Erhebungsverfahren ganz zu schweigen).“ (Koller/Rieger-Ladich 2009a, 8)

Koller/Rieger-Ladich gehen von der Annahme aus, dass literarische Produktionen mittels ihrer „dichten Beschreibungen“ – im Sinne Clifford Geertz (vgl. Geertz ²1991 [1983]) – „nicht nur den Sachverhalt ‚an sich‘ (der als solcher ja gar nicht zugänglich ist), sondern auch die damit untrennbar verbundenen Bedeutungen und Kontexte beschreiben“ (Koller/Rieger-Ladich 2009a, 8) können. Von diesem Standpunkt aus, kann daher von literarischen Narrationen ein Beitrag zur *Ausarbeitung* im Sinne von Verfeinerung und Weiterentwicklung bildungswissenschaftlicher Theorien erhofft werden (vgl. Koller/Rieger-Ladich 2005a, 10).

Andererseits wird in den bisherigen Grenzgängen zwischen literarischen Narrationen und Bildungswissenschaft – neben der vielfältigen Art der Auseinandersetzung – die *Unterschiedlichkeit der Thematisierung* bildungswissenschaftlich und/oder pädagogisch relevanter Sachverhalte in literarischen Bearbeitungen im Vergleich zu deren Thematisierung in der Bildungswissenschaft herausgestrichen (vgl. Koller/Rieger-Ladich 2005a, 9). Aufgrund dieser Differenz bergen nämlich manche literarischen Auseinandersetzungen – so die Annahme der Autoren – ein für die Bildungswissenschaft überaus wertvolles Irritationspotential, das zur „Entzauberung pädagogischer Ambitionen und zur Skepsis gegenüber einheimischen Pathosformeln“ (ebd., 10) führen und damit die *Umarbeitung* bildungswissenschaftlicher Theorien anregen kann (vgl. ebd.). Koller/Rieger-Ladich schreiben also literarischen Produktionen das Potential zu, einen von der Bildungswissenschaft deutlich zu unterscheidenden Blickwinkel auf pädagogische und/oder bildungswissenschaftliche Sachverhalte zu eröffnen,

was die Infragestellung und letztendlich die Modifikation bisheriger bildungswissenschaftlicher Annahmen bewirken kann.

Eine solche Verschiedenheit hinsichtlich der Thematisierung bildungswissenschaftlich und/oder pädagogisch relevanter Sachverhalte in literarischen im Vergleich zu bildungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen erkennt beispielsweise auch Jürgen Oelkers – und zwar bezogen auf die Frage, wie Subjektivität entwickelt und beeinflusst werden kann (vgl. Oelkers 1985). Er vermerkt, dass jene in der modernen Romanliteratur vorfindbare Bearbeitungsweise dieser Frage „querliegt zu den gewohnten pädagogischen Rastern.“ (ebd., 6) Im Unterschied zur modernen Pädagogik, die Erziehung – so Oelkers – seit dem 17. Jahrhundert als positive, pädagogische Einwirkung versteht, welche die Entwicklung und andauernde Verbesserung von Subjektivität erst ermöglicht (vgl. ebd., 8ff.), stellt die moderne Literatur Erziehung nicht als notwendige Bedingung für die Menschwerdung dar. In jener des 20. Jahrhunderts wird Erziehung vielmehr auch als negative Zurichtung bzw. Beschädigung der Subjektivität beschrieben (vgl. ebd., 14). Oelkers plädiert daher für das Einlassen „auf Poesie, auf Kunst im weiteren Sinne, (...) die in der modernen Gesellschaft der Ort des subjektiven Ausdrucks geworden ist“ (ebd., 11), und betont ihr Irritationspotential gegenüber der Pädagogik bzw. Bildungswissenschaft: „Das Bemühen, den poetischen Ausdruck von Subjektivität zu verstehen, nötigt zu irritierenden Erfahrungen, denn es kommen Themen ins Spiel, die den gewohnten pädagogischen Anspruch beschneiden, der doch nicht einfach aufgegeben werden kann.“ (ebd.)

Diese beiden (eben genannten) Annahmen, nämlich dass literarische Produktionen aufgrund von Inhalt und Erzählweise zu Aus- bzw. Umarbeitung bildungswissenschaftlicher Theorien beitragen können, welche Koller/Rieger-Ladich in Anknüpfung an bisherige Grenzgänge zwischen literarischen Produktionen und Bildungswissenschaft formulieren, liegen Kollers Auseinandersetzungen mit zeitgenössischen Romanen aus bildungswissenschaftlicher Perspektive zu Grunde. Vor dem Hintergrund dieser Prämissen nimmt Koller nicht nur die inhaltliche Dimension zeitgenössischer Romane in den Blick, sondern schenkt auch der sprachlichen viel Aufmerksamkeit.

Im Unterschied zu Oelkers' bzw. Mollenhauers Grenzgängen wird in dieser Arbeit versucht mit Koller aus der Denktradition des *linguistic turn*, genauer gesagt der Sprach- und Diskurstheorie Lyotards und ganz präzise ausgedrückt aus dem Blickwinkel des von Koller im Anschluss an Lyotard formulierten Bildungsverständnisses im Sinne eines paralogischen Sprachgeschehens auf die bildungstheoretische Lektüre zeitgenössischer Romane zu blicken. Im Gegensatz etwa zu Mollenhauer, der im Zusammenhang mit der Literatur bzw. der Pädagogik des 20. Jahrhundert von *Moderne* spricht, bezeichnet Koller die soziokulturelle Verfasstheit der Gegenwart im Anschluss an Lyotard als *Postmoderne*, die sich durch eine Tendenz zu radikaler Pluralität von Diskursarten auszeichnet, deren „Zuspitzung (...) der wissenschaftlichen und ästhetischen Moderne des 20. Jahrhunderts von Anfang an innewohnten, aber erst im Laufe der letzten Jahrzehnte zu einer dominanten Struktur geworden sind.“ (Koller 1999, 15)

Nach dieser Skizzierung der Anknüpfungs- und Abgrenzungspunkte Kollers Grenzgänge zwischen literarischen Produktionen und Bildungswissenschaft kommen nun ebendiese Grenzgänge selbst in den Blick. Angesichts der zur Diskussion stehenden Forschungsfrage – inwiefern das Verhältnis zeitgenössischer Romane zu Kollers Bildungsverständnis im Sinne eines paralogischen Sprachgeschehens mit Koller einen Beitrag zur Erarbeitung zeitgemäßer Bildungskonzeptionen liefern kann – interessiert an diesen Grenzgängen im Speziellen Kollers Auseinandersetzung mit der Frage nach einem bildungstheoretischen Beitrag zeitgenössischer Romane. Nachdem Kollers Auseinandersetzung mit dieser Frage weitestgehend mit der exemplarischen Analyse einer literarischen Produktion einhergeht, scheint es notwendig und zudem anschaulich ebendiese Auseinandersetzung auf dieselbe Weise, also mittels einer exemplarischen Romananalyse Kollers zu skizzieren. Als nächstes wird daher Kollers Analyse von Imre Kertész' *Roman eines Schicksallosen* nachgezeichnet und immer wieder kommentiert:

4.2. Kollers bildungstheoretische Analyse Kertész'

Roman eines Schicksallosen

Nachdem Koller in seinen Analysen Bezüge auf Lyotard bzw. das im Anschluss an Lyotard formulierte Bildungsverständnis weitestgehend ausspart, und jenes von Marotzki bzw. Kokemohr als Ausgangspunkt seiner Analysen wählt, wird im folgenden Kapitel zunächst exemplarisch Kollers bildungstheoretische Analyse von Imre Kertész' *Roman eines Schicksallosen* skizziert, bevor sie – ganz im Sinne des Forschungsvorhabens dieser Arbeit – in Bezug auf die versuchten Verhältnisbestimmungen (zeitgenössische Romane als Ausdruck und/oder (Teil-)Anlass von Bildungsprozessen im Sinne eines paralogischen Sprachgeschehens) diskutiert wird. Abschließend kann damit geklärt werden, inwiefern das Verhältnis zeitgenössischer Romane und Bildungsprozesse im Anschluss an Lyotard mit Koller einen Beitrag zur Aus- oder Umarbeitung zeitgemäßer Bildungsprozesse leisten können.

In Kertész' *Roman eines Schicksallosen*⁵⁹ schildert ein ca. 15-jähriger Jude mit dem Namen György Köves in Ich-Form seine persönlichen Erfahrungen, Gedanken und Empfindungen im Zusammenhang mit der Einberufung seines Vaters zum „Arbeitsdienst“ 1944, mit der eigenen Deportation nach Auschwitz, den Geschehnissen im Konzentrationslager Buchenwald und im Arbeitslager Zeitz bis hin zur Rückkehr nach Budapest nach seiner Befreiung. Dass Koller die Erfahrungen eines 15-jährigen mit Vernichtungslagern und damit zusammenhängenden Abscheulichkeiten als Anlass von Bildungsprozessen zu interpretieren versucht, mag zunächst unangebracht und zynisch erscheinen. Diesem Einwand begegnet Koller indem er darauf verweist, dass Kertész selbst mit Hilfe des gewählten Erzählverfahrens, die abscheulichen Vorkommnisse „veralltäglicht“ und damit zum Bereich des Begreiflichen und Verständlichen ordnet, was einen bildungstheoretischen

⁵⁹ Die ungarische Originalausgabe des Romans erschien erstmals 1975 unter dem Titel *Sorstalanság*. 1990 wurde mit *Mensch ohne Schicksal* von Jörg Buschmann eine erste deutsche Übersetzung des Romans geliefert (Kertész 1990), welche jedoch wenig Beachtung erfuhr. In dieser Arbeit wird hauptsächlich die 11. Auflage der 1996 erstmals erschienenen deutschen Übersetzung von Christina Viragh unter dem Titel *Roman eines Schicksallosen* verwendet (Kertész ¹¹2002 [1996]) – Koller verwendete allerdings eine frühere Auflage, weshalb auch aus dieser zum Teil zitiert wird.

Blick auf den Roman vielleicht doch ermöglicht (vgl. Koller 2005e, 95). Zudem veranlasste ihn schlichtweg „die vage Intuition, dass Kertész’ Roman auch für das Nachdenken über Bildungsprozesse in irgendeiner Weise von Bedeutung sein könnte“ (Koller 2005e, 95) dazu, die Bearbeitung der oben genannten Fragestellung zu versuchen.⁶⁰

Den Ausgangspunkt Kollers Analyse stellt eine Bildungskonzeption im Anschluss an Publikationen Rainer Kokemohrs (Kokemohr 1989 bzw. 1992) und Winfried Marotzkis (Marotzki 1990) dar, die – wie Kollers im Anschluss an Lyotard formuliertes Bildungsverständnis – versucht, den gegenwärtigen, herausfordernden gesellschaftlichen Bedingungen gerecht zu werden. Diese „begrift Bildung als einen Prozess der Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen, der ausgelöst wird durch die Konfrontation mit Problemen, für deren Bearbeitung oder Bewältigung das bisherige Welt- und Selbstverhältnis eines Menschen nicht ausreicht.“ (vgl. Koller 2005e, 93)

Da Koller ebendiese Fassung von Bildung als „aussichtsreich“⁶¹ (Koller 2005d, 136) aber „theoretisch nicht hinreichend ausgearbeitet“ (ebd.) einschätzt, erhofft er sich im Zuge seiner bildungstheoretischen bzw. -philosophischen Analyse *Roman eines Schicksallosen* Anregungen für die Aus- bzw. Umarbeitung ebendieses Verständnisses von Bildung zu gewinnen. Gemäß den vorhin beschriebenen beiden Annahmen bisheriger Grenzgänge nimmt Koller auch im Bezug auf Kertész’ Roman dabei sowohl die „Ebene des erzählten Geschehens“ (Koller 2005e, 97), als auch die „Ebene des Erzählens“ (ebd., 104) in den Blick.

⁶⁰ Im Zusammenhang mit der als Ausgangspunkt dieser Arbeit dienenden Perspektive – Kollers Bildungsverständnis im Anschluss an Lyotard – scheint dieser Beweggrund der vagen Intuition nicht unwesentlich zu sein: Er erinnert nämlich an jenes Gefühl, in dem sich der Widerstreit, also ein Etwas das zur Artikulation drängt, gemäß Lyotard zu erkennen gibt (vgl. S. 26 dieser Arbeit). Kollers (bildungs-)wissenschaftlicher Blick auf den zeitgenössischen Roman *Roman eines Schicksallosen*, lässt vielleicht ein solches Gefühl entstehen, dass ein bedeutsames Etwas noch auf seine Entdeckung wartet. Lyotard (und Koller) interpretieren ein derartiges Gefühl (neben Schweigen) als Hinweis auf einen bestehenden Widerstreit, dem man gerecht werden muss und kann, indem dem bisher Unartikulierten zur Artikulation verholfen wird. Im vorliegenden Zusammenhang besteht die Hoffnung darin, dass das was zur Artikulation drängt, etwas ist, dass zur Erarbeitung zeitgemäßer Bildungskonzeptionen beitragen kann.

⁶¹ An anderer Stelle (vgl. Koller 2005a) arbeitet Koller heraus, inwiefern Kokemohrs bzw. Marotzkis Bildungskonzeption sowohl an Humboldts Bildungstheorie anknüpft, als auch mit seiner eigenen sprachphilosophischen bzw. diskurstheoretischen Fassung von Bildungsprozessen vereinbar ist.

4.2.1. Die Ebene des erzählten Geschehens

Mit dem Ziel im Anschluss Anregungen für die Bearbeitung der Bildungskonzeption gemäß Kokemohr/Marotzki ableiten zu können, geht Koller zunächst der Frage nach, „inwiefern sich die erzählte Geschichte, also die Erfahrungen des Protagonisten mit Deportation, Vernichtung und Arbeitslager, als Bildungsprozess verstehen lassen“ (Koller 2005e, 96).

Nachdem – wie weiter oben erwähnt – etwa das Thema Kertész' Roman zunächst die Antwort nahe legt, dass in Anbetracht der beschriebenen Extremsituationen, mit denen sich György konfrontiert sieht, Bildungsprozesse (im oben definierten Sinne) unwahrscheinlich sind andererseits aufgrund der „Veralltäglichung“ der Vorkommnisse mittels der Schreibweise des Romans und Kollers Intuition doch nach der Möglichkeit eines Bildungsprozesses gefragt werden soll, untersucht Koller anhand *Roman eines Schicksallosen* systematisch zuerst die *Unmöglichkeit von Bildungsprozessen* (in einer solchen Extremsituation), um danach die Frage nach deren *Möglichkeit* zu wagen.

Die Art und Weise, wie die Verarbeitung der Erfahrungen des Protagonisten György präsentiert wird, ist für einen Großteil der Leser äußerst irritierend. Rudtke etwa beschreibt Györgys Blick auf die Geschehnisse im Zusammenhang mit dem Holocaust zusammenfassend als „amoralische, reflexionslose, unwissende, unpersönliche und verfremdete Sichtweise“ (Rudtke 2001, 51), die der Rezeptionserwartung widerspricht. Der entstehenden „Diskrepanz zwischen Geschilderten und der Lesererwartung“ (Reiter 2003, 124) geht Koller insofern nach, als er die Erfahrungsverarbeitungsweisen des Protagonisten genauer in den Blick nimmt. Im Zuge dessen macht er bereits im ersten Kapitel drei unterschiedliche ausfindig: *Wohlverhalten*, *Zukunftsorientierung*, sowie *Normalisierung und Veralltäglichung*.

Mit *Wohlverhalten* ist Györgys Angewohnheit gemeint, sich – den situativ an ihn gerichteten Erwartungen gemäß – adäquat zu verhalten. Als sich György etwa von seinem Vater verabschiedete, weil dieser zum „Arbeitsdienst“ berufen wurde, war er um „angemessenes Verhalten“ bemüht. Als dann er selbst ohne Angabe von Gründen festgehalten wurde, ließ er Geduld walten mit der Begründung „dem Polizisten schließlich Gehorsam“ (Kertész ¹¹2002 [1996], 51) zu schulden.

Selbst beim Eintreffen in Auschwitz will sich der Jugendliche den Wünschen der deutschen Soldaten entsprechend verhalten:

„Ich hörte dann auch gleich viele der Erwachsenen unter uns mahnen, *und darin war ich mit ihnen einverstanden*: daß wir uns bemühen sollten, den deutschen Soldaten zur Hand zu gehen, also Fragen und Abschiedsworte kurz zu halten, uns ihnen als vernünftige Menschen und nicht als so ein dahergelaufener Haufen vorzustellen.“ (ebd. 91f., Kursiv KN)

Die zweite Form Györgys die gemachten Erfahrungen zu bewältigen, die *Zukunftsorientierung*, zeigt sich indem veränderte Situationen und damit Lebensbedingungen dahingehend befragt werden, welche Herausforderungen und Chancen diese möglicherweise für die Zukunft eröffnen können. So erwartete György etwa von der angeblich zu verrichtenden Arbeit im Internierungslager „geordnete Verhältnisse, Beschäftigung, neue Eindrücke, einen gewissen Spaß, also insgesamt eine sinnvollere und mir passendere Lebensweise als die hiesige“ (ebd. 73f.) sowie dass er „auf diese Weise ein Stückchen von der Welt sehen könnte.“ (ebd., 74) Györgys Tendenz der *Normalisierung und Veralltäglichung* der Begebenheiten, eine dritte und in höchstem Maße irritierende Erfahrungsverarbeitungsweise, meint „den Versuch, das Geschehen als normal, verständlich oder ‚natürlich‘ zu interpretieren und so in den Horizont des Bekannten und Alltäglichen hineinzuholen.“ (Koller 2005e, 98)

Als Beleg führt Koller (neben anderen) exemplarisch eine Passage an, in der György erläutert, warum es aus seiner Perspektive durchaus verständlich ist, dass ihn der jüdenfeindliche Bäcker betrügt:

„Und irgendwie, wegen seines wütenden Blicks und seiner geschickten Handbewegung, habe ich auf einmal die Richtigkeit seines Gedankengangs verstanden, nämlich warum er die Juden in der Tat nicht mögen kann: sonst müßte er ja das unangenehme Gefühl haben, er betrüge sie. So hingegen verfährt er seiner Überzeugung gemäß, und sein Handeln wird von der Richtigkeit einer Idee gelenkt, was nun aber – *das sah ich ein* – etwas ganz anderes sein mag, *natürlich*.“ (Kertész ¹¹2002 [1996], 17; Kursiv KN)⁶²

⁶² Koller gibt zu bedenken, dass diese Bewältigungsstrategien der Veralltäglichung und Normalisierung nicht zuletzt deshalb so lange aufrechtzuerhalten sind, da „die Agenten der Vernichtung genau diese Haltung auf vielfältige Weise unterstützen, indem sie die Deportierten bewusst im Unklaren lassen, beschönigende Formulierungen verwenden, perfide Täuschungsmanöver inszenieren usw.“ (Koller 2005e, 99)

Bis hin zu den Ereignissen beim Eintreffen in Auschwitz bleibt György seiner Tendenz der Normalisierung und „Veralltäglichen“ treu. Dass die bevorstehende Untersuchung durch einen Arzt darauf abzielt, die Tauglichkeit jedes Einzelnen für die zukünftig zu verrichtende Arbeit zu prüfen, versteht György „*natürlich ohne weiteres*“ (ebd., 94; Kursiv KN). Beim Erblicken der Peitschen, mit welchen die Soldaten in Györgys Sichtfeld ausgestattet waren, verspürte er allerdings „ein etwas komisches Gefühl“ (ebd., 96). Es gab allerdings keinen Beweis dafür, dass diese überhaupt benutzt werden. Schlussendlich erklärt sich György die Ausrüstung der Soldaten folgendermaßen: „und da waren ja ringsum die vielen Sträflinge, *das sah ich ein.*“ (ebd.; Kursiv KN) Zu dem Zeitpunkt ahnte György nicht, dass er demnächst selbst als einer dieser „Sträflinge“ gelten wird.

Noch vor dem Ende seines ersten Tages in Auschwitz beginnt György allerdings zu durchschauen, was sich mehr oder weniger vor seinen Augen wirklich zuträgt: „Ich kann sagen, daß ich mir, noch bevor der Abend des ersten Tages herabsank, im großen und ganzen schon über alles so ziemlich genau im klaren war.“ (ebd., 122) Wenig später fügt er allerdings hinzu, dass man sich diesen Bewusstwerdungsprozess nicht auf einen Schlag stattfand, sondern allmählich Schritt für Schritt: „All das habe ich nicht auf einmal, sondern eher nach und nach erfahren, durch immer neue Einzelheiten ergänzt, von denen einige angezweifelt, andere aber bestätigt, ja, sogar noch um weitere ergänzt wurden.“ (ebd. 124)

Diese „gewisse Wendung in der Haltung der Hauptfigur zu den berichteten Ereignissen“ (Koller 2005e, 99) wird beispielsweise deutlich, wenn György erläutert, dass sich der Geruch aus dem Schornstein nun, entgegen der anfänglichen Meinung es handle sich um die Dämpfe einer Lederfabrik, als einem Krematorium zugehörig herausstellte (vgl. ebd., 121). In ebendiesem – wie es dem Protagonisten noch am ersten Abend bewusst wird – wurden auch die Leichen jener verbrannt, die die „Tauglichkeitsprüfung“ beim Eintreffen nicht bestanden hatten (vgl. ebd., 124).

In Folge dieses Bewusstwerdungsprozesses hinsichtlich der tatsächlichen Geschehnisse in Auschwitz gelangt György – sich an den Spruch *Non scholae*,

*sed vitae discimus*⁶³ erinnernd – zudem zur Überzeugung, er hätte in der Schule eigentlich „die ganze Zeit ausschließlich für Auschwitz lernen müssen.“ (ebd., 127)

Trotz des Bewusstwerdens einzelner in Auschwitz stattfindender Grausamkeiten behalten die drei erwähnten Erfahrungsverarbeitungsweisen, Wohlverhalten, Zukunftsorientierung und Normalisierung, nach wie vor ihr Wirkungsvermögen (vgl. Koller 2005e, 99f.):

Dies trifft in erster Linie für die Erfahrungsverarbeitungsweise *Wohlverhalten* zu. György erklärt, dass er „etwa Neues überall, selbst in einem Konzentrationslager, zunächst mit gutem Willen in Angriff“ (Kertész ¹¹2002 [1996], 151) nimmt. Folglich verfolgte er im Lageralltag das Ziel „ein guter Häftling zu werden“ (ebd.). Er orientiert sich hierbei an der Verhaltensweise der meisten anderen Insassen und tat es ihnen möglichst gleich. Bandi Citrom, ein Gefangener an dem sich György besonders orientiert, verweist unter anderem auf die Wichtigkeit, sich keinesfalls gehen zulassen, sich regelmäßig zu waschen, sowie die Essenrationen sehr sparsam einzuteilen (vgl. ebd. 152). Die *an der Zukunft orientierte* Denkweise, die zweite herausgearbeitete Erfahrungsverarbeitungsweise, behält György zunächst auch bei, wie seine Überlegungen am Weg ins Arbeitslager Zeitz exemplarisch beweisen:

„Der Zug fuhr noch; wenn ich vorwärtsblickte, ahnte ich in der Ferne auch ein Ziel, und in der ersten Zeit (...) schien Zeitz bei entsprechender Lebensführung und mit ein wenig Glück ein durchaus erträglicher Ort zu sein, vorläufig, vorübergehend, bis uns, das versteht sich, die Zukunft davon erlösen würde.“ (ebd., 161)

Ebenso finden sich für Györgys Tendenz zur *Normalisierung* „die nunmehr als ein Versuch erkennbar wird, auf irgendeine Weise mit der aufgezwungenen Normalität des Lageralltags fertig zu werden“ (Koller 2005e, 100), fortwährend Belege. Beispielsweise beschreibt György, dass ihm die mit einigen Toten von der Arbeit zurückkehrende Gruppe an Häftlingen zwar beschäftigte, aber „doch nicht genug, um einen ganzen Tag des Nichtstuns auszufüllen.“ (Kertész ¹¹2002 [1996], 133f.)

„So habe ich dann gemerkt: selbst in Auschwitz kann man sich offenbar langweilen – vorausgesetzt man gehört zu den Privilegierten. Wir warteten und warteten – wenn ich es recht bedenke, so warteten wir eigentlich darauf, daß nichts geschähe. Die Langeweile, zusammen mit

⁶³ Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir.

diesem merkwürdigen Warten: das, ungefähr dieser Eindruck, glaube ich, ja, mag in Wirklichkeit Auschwitz bedeuten – zumindest in meinen Augen.“ (ebd., 134)⁶⁴

Verbunden mit solchen vermeintlich alltäglichen Erfahrungen konstatiert Koller „eine Tendenz zur drastischen *Relativierung aller Maßstäbe*.“ (Koller 2005e, 100; Kursiv im Original). Die Bedingungen des Konzentrationslagers Buchenwald erkennt György im Kontrast zu Auschwitz als geradezu wohltuend. Das ansprechende Landschaftsbild, größere Essensportionen, das Wunder trinken zu dürfen wenn man Durst oder sogar nur Lust dazu hatte und die Anwesenheit von „lediglich“ einem Krematorium (im Gegensatz zu vier wie dies in Auschwitz der Fall ist), in welchem auch „nur solche verbrannt werden, die im Lager verscheiden, unter den gewöhnlichen Umständen des Lagerlebens sozusagen“ (Kertész ¹¹2002 [1996], 142), veranlassen den Protagonisten schlussendlich sogar zur Aussage: „auch ich habe Buchenwald liebgewonnen.“ (ebd., 143).

Erst eine Verschlechterung der Lebensbedingungen im Lager zwingen György dazu, zwei der drei Verarbeitungsweisen (*Wohlverhalten*, *Zukunftsorientierung*, *Normalisierung*) aufzugeben. Die Häftlinge bekommen weniger Essen, es werden stärkere Strafen verhängt und die Unterschiede zwischen einfachen Häftlingen und privilegierten Funktionären vergrößern sich. Ereignisse und Erfahrungen wie die Tötung von Gefangenen, die einen Fluchtversuch wagen, Misshandlungen, Krankheiten und Hungerleiden verhindern das Bestehenbleiben der Verarbeitungsweise *Wohlverhalten* (vgl. Koller 2005e, 101): „Ich war, wir waren – das kann ich ruhig sagen – schon lange keine guten Häftlinge mehr, und den Beweis dafür konnten wir dann sehr bald an den Soldaten, freilich auch an unseren eigenen Amtsträgern feststellen“ (Kertész ¹¹2002 [1996], 166) – selbige werden nämlich immer kaltblütiger. Zeitgleich mit der Verarbeitungsweise *Wohlverhalten*, schwindet auch die *Orientierung an der Zukunft* (vgl. Koller 2005c, 101):

„Da hat auch der Zug begonnen, langsamer zu werden, und schließlich ist er ganz stehengeblieben. Ich versuchte vorwärtszublikken (sic!), aber Aussicht bestand immer nur auf den morgigen Tag, und der morgige Tag war derselbe Tag, oder eben ein genau gleicher Tag – wenn wir Glück hatten, heißt das.“ (Kertész ¹¹2002 [1996], 165)

⁶⁴ Mit den Privilegierten meint Kertész an dieser Stelle wohl diejenigen, die „weder in Verbrennungsöfen landen noch arbeiten müssen, sondern auf den Weitertransport in andere Arbeitslager warten“ (Koller 2005e, 100).

Was bleibt ist Györgys Tendenz zur *Normalisierung und Veralltäglichen* der Geschehnisse im Lager (vgl. Koller 2005e, 101). Ebendiese zeigt sich exemplarisch darin, dass der Protagonist in Bezug auf die Gewalt, die ihm widerfährt, äußert, er habe seinen

„Teil abbekommen, *versteht sich*, aber nicht mehr – und auch nicht weniger – als *üblich, durchschnittlich, alltäglich* war, nicht mehr als sonst jemand, sonst jeder von uns Prügel erhielt, soviel also, wie nicht mit einem eigenen, persönlichen Mißgeschick, sondern einfach mit *den gewohnten Bedingungen* im Lager einhergeht.“ (Kertész ¹¹2002 [1996], 186; Kursiv KN)

Sogar als ihn ein Soldat aufgrund seines Stolperns im Zuge des Zementsackschleppens zunächst schlägt, in Folge besonders rücksichtslos mit ihm umgeht und all das scheinbar auch noch genießt, findet György verständnisvolle Worte in Bezug auf das Verhalten des Soldaten:

„(...) beinahe las ich schon so etwas wie Befriedigung, Zuspruch, um nicht zu sagen Stolz auf seinem Gesicht, womit er, *das mußte ich zugeben*, unter einem bestimmten Blickwinkel gesehen sogar recht hatte: wenn auch schwankend, gekrümmt, zuweilen mit Schwärze vor den Augen, so hielt ich doch durch (...) und zwar ohne einen einzigen weiteren Sack fallen zu lassen, und das war ja – *das mußte ich einsehen* – alles in allem die Bestätigung für ihn.“ (ebd., 188; Kursiv KN)

Selbst seine Überlegungen in der Krankenbaracke, seiner letzten Haltestelle im Konzentrationslager Buchenwald, sind geprägt von dem Versuch verständliche Erklärungen für jene Umstände zu finden, denen er dort ausgesetzt ist. Möglicherweise – so eine Überlegung – ist er Teil eines Forschungsvorhabens, welches darauf abzielt herauszufinden „auf welche Art jemand verhungert – schließlich mag auch das auf seine Art interessant, in höherem Sinn nützlich sein, warum denn nicht, *das mußte ich zugeben*.“ (ebd., 224; Kursiv KN)

An dieser Stelle zieht Koller ein vorläufiges Resümee aus seiner Romananalyse: Er betont, dass die einzige sich bis zum Schluss beständig haltende Methode Györgys mit dem Erfahrenen umzugehen, das Normalisieren und „Veralltäglichen“, nicht als „eine gewissermaßen im Belieben des Subjekts stehende Umdeutung der Ereignisse“ (Koller 2005e, 102) missverstanden werden darf, da sie vielmehr „eine Reaktion auf die

erzwungene Normalität des Lageralltags“ (ebd.) darstellt (und ihm auch das Überleben sichert).

In Bezug auf Bildungsprozesse zieht Koller daraus den Schluss, dass diese insofern *unwahrscheinlich* sind, als sie der absoluten Macht des Terrors und damit nicht nur unbedingter physischer Gewalt ausgeliefert sind, sondern auch eine psychische Manipulation auf sie einwirkt, die ein Hinterfragen der Bedingungen dieses Gewaltverhältnisses verhindert (vgl. ebd.). Zustände solcher Art sorgen dafür, dass „Bildung im Sinne einer Transformation von Welt- und Selbstbildern kaum möglich [ist; KN]; was bleibt, ist die schiere Anpassung an die aufgezwungene Normalität des Lagers.“ (ebd.)

Eine Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses von György erkennt Koller erst im letzten Kapitel Kertész' Roman, das von seiner Befreiung aus dem Konzentrationslager Buchenwald und seiner Rückkehr nach Budapest erzählt. Anfangs sind zwar noch Zeichen der Tendenz zur *Normalisierung und Veralltäglichung* zu erkennen, aber es fallen eben auch neue Erfahrungsverarbeitungsweisen ins Auge:

Mit Emotionen wie Wut oder Hass etwa kann György erst in Verbindung gebracht werden, als er zurück in Budapest während einer Straßenbahnfahrt von einem Journalisten in ein Gespräch verwickelt wird. Als sich der Journalist nach jenen Gefühlen erkundigt, die György empfindet jetzt wo er jene Stadt, die er vor einiger Zeit verlassen musste, wieder erblickt, meint dieser nämlich einsilbig: „Haß.“ (Kertész ¹¹2002 [1996], 270) Als es anschließend darum geht auf wen sich dieser Hass richtet, kommt aus dem Mund Györgys ebenfalls in aller Kürze: „Alle.“ (ebd.)

Als besonders auffälliges Indiz für einen Bruch im Welt- und Selbstverhältnis des Protagonisten erscheint der Wechsel von der Perspektive eines ahnungslosen Jugendlichen, der die erlebten Vorkommnisse als verständlich und nachvollziehbar interpretiert, hin zum Blickwinkel eines Jugendlichen, der über die stattgefundenen Abscheulichkeiten Bescheid weiß und sich davon klar abgrenzt (vgl. Koller 2005e, 103).

Als etwa der Protagonist vom Journalisten gefragt wird, aus welchem Grund er „natürlich“ so häufig im Zusammenhang mit Vorkommnissen verwendet, welche innerhalb von Rahmenbedingungen stattfinden (Konzentrationslager), die an sich schon unnatürlich sind, bleibt er eine Antwort schuldig, denn – so die voranschreitende Erzählung – „ich begann allmählich einzusehen: über

bestimmte Dinge kann man mit Fremden, Ahnungslosen, in gewissem Sinn Kindern, nicht diskutieren“ (Kertész ¹¹2002 (1996), 271).

Die Kritik der Ahnungslosigkeit scheint auf die Diskrepanz der Normalitätsvorstellungen von jenen, die den Alltag in Konzentrationslagern des Nationalsozialismus miterleben mussten und jenen, die diese Erfahrungen nicht gemacht haben, zu verweisen. Als normal im Sinne der aufgezwungenen Normalität der Lagers schildert der Protagonist zunächst seine dortigen Erlebnisse, bevor er – zurück in der vermeintlichen Normalität Budapests – sein Überleben dieser Lager als anormal empfindet. (vgl. Koller 2005e, 103)

Hinsichtlich Kollers Frage nach der *Möglichkeit von Bildungsprozessen* im Sinne einer Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen leitet er aus den vorangegangenen Überlegungen ab, dass ebendiese Möglichkeit gerade dann besteht „wenn ein Mensch aus der Erfahrung extremer Bedrohung in die ‚Normalität‘ zurückkehrt, sofern ihm nämlich diese Normalität nun als anormal erscheinen muss.“ (Koller 2005e, 103)

4.2.2. Die Ebene der LeserInnen

Da die Perspektive des gegen Ende des Romans vorkommenden Journalisten und daraus entstehende Aussagen und Fragen – wie etwa weshalb György Vorgänge innerhalb der an sich unnatürlichen nationalsozialistischen Lager als „natürlich“ ansehen kann – wohl mit der Haltung der meisten LeserInnen korrespondieren – so Kollers Einschätzung – interpretiert er den Journalisten als „eine Art Verkörperung des Lesers auf der Ebene der erzählten Geschichte.“ (Koller 2005e, 103) Die im Gespräch mit dem Journalisten für György deutlich werdende Sinnlosigkeit mit Personen, die nicht einmal annähernd so etwas erlebt haben wie er, über eben diese Erlebnisse zu diskutieren, richtet sich demnach auch an jene LeserInnen, denen die Abscheulichkeiten eines Internierungslagers im Nationalsozialismus erspart blieben und damit auch an die „bislang vorgenommene Lektüre des Romans.“ (ebd., 104)⁶⁵ Spätestens dieser Vorwurf, dass wohl die meisten

⁶⁵ An dieser Stelle sei angemerkt, dass sich bereits Györgys allgemein gehaltene Formulierung – „mit Fremden, Ahnungslosen, in gewissem Sinn Kindern“ (Kertész 1998, 271)] – an sich an alle nicht-dabeigewesenen LeserInnen richtet. Dafür bedarf es, so scheint es, nicht unbedingt einer Interpretation des Journalisten als Verkörperung der LeserInnen.

LeserInnen unfähig sind, die damalige Perspektive eines Lagerinsassen nachzuvollziehen, wirft für Koller die Frage auf, ob Kertész' Roman nicht vielleicht vor allem in Hinblick auf die Möglichkeit von Bildungsprozessen im Zuge des *Lesens* interessant ist (vgl. ebd. 104). Als Anlass solcher Bildungsprozesse würde Koller – im Sinne Kokemohrs und Marotzkis Verständnis von Bildungsprozessen – jene Irritation interpretieren, die eine Erzählung sowie deren Erzählweise bei den LeserInnen auslöst, wenn sie deren Welt- und Selbstverhältnis, deren bisherige Vorstellungen von Normalität in Frage stellt (vgl. ebd., 104f.).

Im Gesprächsverlauf zwischen György und dem Journalisten erkennt Koller weitere Aspekte, die diese Interpretation zu stützen scheinen: Etwa als der Journalist den Protagonisten bittet, der Welt etwas über die Hölle der Lager zu berichten und der Gefragte (irritierenderweise) antwortet, dass er sich die Hölle (auch wenn er diese nicht kennt) im Gegensatz zu einem Konzentrationslager „als einen Ort vorstellen [würde; KN], wo man sich nicht langweilen kann“ (Kertész ¹¹2002 [1996], 272).

Diese Aussage begründet der Protagonist anschließend damit, dass Langeweile, ausgelöst durch lange Phasen des Wartens auf Nichts, Ausschwitz erträglich machte. Der Bewusstwerdungsprozess bezüglich der tatsächlichen Grausamkeit der Geschehnisse vollzieht sich „langsam, in der Abfolge der Zeit, Stufe um Stufe“ (ebd.). Hätte dieses Moment der Langsamkeit, das teilweise sogar das Gefühl von Langeweile auslöste, nämlich gefehlt, wäre das Leben im Lager unerträglich gewesen. So verdeutlicht György anhand jener, die bereits zwölf Jahre im Konzentrationslager inhaftiert sind:

„wenn diese ganze, zwölf mal dreihundertfünfundsechzig mal vierundzwanzig mal sechzig mal sechzig genommene Zeit auf einmal, auf einen Schlag über sie hereingebrochen wäre, dann hätten sie es nicht ausgehalten (...), dann hätten sie es weder körperlich noch geistig verkraftet.“ (ebd., 273)

Die Zeilen der letzten beiden Seiten Kertész' Roman irritieren gemäß Koller abschließend noch einmal in einem besonderen Ausmaß und liefern den LeserInnen damit weitere Anlässe zum Aufbrechen bestehender Welt- und Selbstverhältnisse: Während György zurück in Budapest in Richtung seiner Mutter spaziert, beeindruckt ihn die zunehmende Ruhe, die die abendliche Stimmung dominiert: Der „Verkehr hatte sich beruhigt, die Schritte der

Menschen waren langsamer geworden, ihre Stimmen leiser, ihre Blicke milder, und es schien, als würden sie ihre Gesichter einander zuwenden.“ (ebd., 286) Diese Atmosphäre erinnert ihn an „die gewisse Stunde“ (ebd.) gegen Abend, die ihm im Konzentrationslager am liebsten war, und erfüllt ihn mit einem Gefühl von „Heimweh“ (ebd.): „Ja, in einem gewissen Sinn war das Leben dort reiner und schlichter gewesen. (...) Denn sogar dort, bei den Schornsteinen, gab es in der Pause zwischen den Qualen etwas, das dem Glück ähnlich war.“ (ebd., 286f.) In diesem Moment der Erinnerung an das Lager dachte er mit einem „liebvollen Groll“ (ebd., 287) an jene, denen er seine Rettung verdankt. Dieses widersprüchliche Gefühl begründet Koller folgendermaßen: Einerseits kann der Protagonist dankbar und glücklich sein, das Lager durch einen glücklichen Zufall überlebt zu haben, andererseits empfindet der Protagonist das Überleben im Nachhinein scheinbar fast schmerzlicher als wenn er im Lager gestorben wäre, als er mit einigen Anderen, deren Arbeitsfähigkeit wohl auch als für immer verloren eingeschätzt wurde, aus dem Krankenhaus des Arbeitslagers zurück nach Buchenwald geschafft wurde und ihm Tod vernünftig erschien (vgl. 204ff.). Dies wäre normal gewesen. Im Gegensatz dazu sieht er sich nun vor der Herausforderung, mit der Anormalität seines Überlebens umzugehen und sein „nicht fortsetzbares Dasein“ (ebd., 287) fortzusetzen. György betont dieses Gefühl in einer eigentümlichen Formulierung: „ich bin da, und ich weiß wohl, daß ich jeden Gesichtspunkt gelten lasse, um den Preis, daß ich leben darf.“ (ebd.)

Derart irritierende, überraschende Einblicke, die Kertész den LeserInnen durch seinen Roman gewährt, interpretiert Koller – darauf wurde bereits hingewiesen – als Anlässe für Bildungsprozesse im Sinne Kokemohrs bzw. Marotzkis, insofern diese das bisherige Welt- und Selbstverhältnis der LeserInnen in Frage stellen. Im Unterschied zu Kokemohrs bzw. Marotzkis Verständnis von Bildungsprozessen ist jener Bildungsprozess, den Koller ausgelöst durch die Lektüre eines Romans (in diesem exemplarischen Fall eben *Roman eines Schicksallosen*) erkennt, nur hinsichtlich seines Ausgangspunktes, nicht aber hinsichtlich seines Verlaufs geschweige denn in Bezug auf seinen (vorläufigen) Endpunkt charakterisierbar. Kokemohr bzw. Marotzki begreifen Bildung als „einen Prozess der Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen, der ausgelöst wird durch die Konfrontation mit

Problemen, für deren Bearbeitung oder Bewältigung das bisherige Welt- und Selbstverhältnis eines Menschen nicht ausreicht“ (Koller 2005c, 93; Zitat bei Marotzki raussuchen!). Der Bildungsprozess der LeserInnen allerdings kann nur als „Infragestellung, (...) Auflösung oder (...) Aufbrechen bestimmter Vorstellungen von Normalität und damit einer bestimmten Haltung zur Welt- und zu sich selbst“ (Koller 2005e, 106) verstanden werden. Was dieser Bruch in der Folge mit sich bringt, bleibt jedoch offen.

An diesem Punkt – des Aufbrechens bestimmter Vorstellungen von Normalität – erkennt Koller vor dem Hintergrund der Lektüre von Kertész' *Roman eines Schicksallosen* einen Anstoß zur Umarbeitung des als Ausgangspunkt genommenen Bildungsverständnisses im Sinne Kokemohrs bzw. Marotzkis: Denn möglicherweise kann Bildung in Anbetracht der Erfahrung in Konzentrationslagern, sofern sie überhaupt möglich ist, lediglich als Aufbrechen bisheriger Welt- und Selbstverhältnisse gedacht werden, deren Verlauf und Ziel notwendigerweise offen bleiben muss und eben keinen Transformationsprozess hin zu einem neuen Normalitätsverständnis darstellt (vgl. ebd.)

4.2.3. Die Ebene des Erzählens

Auf der Ebene des Erzählens (neben der Ebene des erzählten Geschehens 4.2.1 und der Ebene der LeserInnen 4.2.2) erkennt Koller anhand *Roman eines Schicksallosen* eine weitere Möglichkeit von Bildungsprozessen, welche darin besteht „dieses Buch zu schreiben und eine Sprache, eine Erzählweise für das Undarstellbare zu finden.“ (Koller 2005e, 104)

Die Besonderheit Kertész' Erzählweise besteht für Koller darin, den Roman konsequent aus der Perspektive des jugendlichen ungarischen Juden György Köves zu erzählen, der auf diese Weise seine Erfahrungen im Zusammenhang mit der Einberufung seines Vaters zum „Arbeitsdienst“ 1944, seinen Aufenthalt in den Konzentrationslagern Buchenwald und Auschwitz bzw. dem Arbeitslager Zeitz und seiner Befreiung bis hin zu seiner anschließenden Heimkehr nach Budapest im April 1945 chronologisch schildert. Aufgrund des gewählten Blickwinkels eines „erlebenden Ich“ (Huntemann 2001, 34; vgl. auch Koller 2005e, 94) werden folglich jeweils nur jene Überlegungen erwähnt, die Kertész in der jeweiligen Situation, bei der jeweiligen Erfahrung

durch den Kopf gehen bzw. jene Emotionen beschrieben, die er situativ empfindet. Dabei wird deutlich, über wieviel (Nicht-)Wissen der Protagonist bezüglich der tatsächlichen Vorgänge (der systematischen Ermordung von Juden) anfangs verfügt und wie (langsam) sich der Prozess der diesbezüglichen Wissenszunahme vollzieht. György selbst erklärt im Gespräch mit einem Journalisten am Heimweg zurück nach Budapest, dass ihm ab seiner Deportation „alles erst langsam, in der Abfolge der Zeit, Stufe um Stufe klar“ (Kertész 1998, 272) wurde (vgl. auch Koller 2005e, 94):

„Wenn man die eine Stufe hinter sich gebracht hat, sie hinter sich weiß, kommt bereits die nächste. Wenn man alles weiß, hat man bereits alles begriffen. Und indes man alles begreift, bleibt man ja nicht untätig: schon erledigt man die neuen Dinge, man lebt, man handelt, man bewegt sich, erfüllt die immer neuen Forderungen einer jeden neuen Stufe.“ (Kertész 1998, 272)

Im Gegensatz dazu ist wohl eine rückblickenden Erzählung dergleichen Thematik „aus der Sichtweise eines Nachkriegseuropäers, der im wesentlichen weiß, was in den Konzentrations- und Vernichtungslagern vor sich ging“ (Koller 2005e, 94) zu sehen.

György erläutert, dass dieses Moment der Langsamkeit bezüglich eines Durchschauens der Ereignisse insofern als wichtig, wenn nicht (überlebens-)notwendig einzuschätzen ist, da die Zeit in den Lagern als „Wissender“ vermutlich nicht verkraftbar gewesen wäre: „Gäbe es jedoch diese Abfolge der Zeit nicht und würde sich das ganze Wissen gleich dort auf der Stelle über uns ergießen, so hielte es unser Kopf vielleicht gar nicht aus, und auch unser Herz nicht (...)“ (ebd., 272f.).

Diese Langsamkeit mit der György begreift welche Abscheulichkeiten in den Lagern tatsächlich passieren und welches Ziel damit verfolgt wird, spiegelt sich für Koller in Kertész' Erzählweise wieder, insofern *Roman eines Schicksallosen* „auf dieselbe langsame Weise, also Stufe für Stufe und aus der Perspektive dessen erzählt wird, der es Schritt für Schritt erlebt.“ (Koller 2005e, 104) Dieses Moment der Langsamkeit, das der Erzählweise und dem erzählten Geschehen gemeinsam ist, betrachtet Koller nicht als Zufall, sondern erkennt darin ein „poetisches Prinzip“ (ebd.). *Roman eines Schicksallosen* wird laut ihm deshalb mit der gleichen Langsamkeit erzählt,

wie die Zeit in den Lagern nur aushaltbar war, da das Undarstellbare des Lagers für Kertész wohl nur auf diese Weise darstellbar scheint (vgl. ebd.). Eben diese spezifische Art wie Kertész György seine Erfahrungen erzählen lässt, die ästhetische Dimension seines *Roman eines Schicksallosen*, ist es aber, betont Koller, die der Nachkriegsgeneration einen andeutungsweisen Einblick in die – im wahrsten Sinne des Wortes – unbeschreiblichen Erfahrungen eines Konzentrations- und Arbeitslagerhäftlings zu gewähren vermag. Für Koller findet Kertész mit dem Roman „eine Sprache, eine Erzählweise für das Undarstellbare“ (Koller 2005e, 104).

4.3. Die Macht der Perspektivität

Im Folgenden wird nun exemplarisch an Kertész' *Roman eines Schicksallosen* – der Forschungsfrage entsprechend – diskutiert, inwiefern das Verhältnis von zeitgenössischen Romanen zu Bildungsprozessen im Sinne eines paralogischen Sprachgeschehens mit Koller zur Erarbeitung möglicher zeitgemäßer Konzeptionen von Bildung beitragen kann. Bevor abgehandelt werden kann, ob *Roman eines Schicksallosen* als Ausdruck und/oder (Teil)Anlass von Bildungsprozessen im Sinne eines paralogischen Sprachgeschehens verstanden werden kann und inwiefern dies in weiterer Folge mit der Erarbeitung möglicher zeitgemäßer Bildungskonzeptionen in Zusammenhang steht, ist es notwendig, Kollers bildungstheoretische Analyse von *Roman eines Schicksallosen* in Lyotards Begrifflichkeiten – und damit in die Begrifflichkeiten Kollers Bildungsverständnisses im Anschluss an Lyotard – zu übersetzen:

In den Begrifflichkeiten Lyotards kann Kollers bildungstheoretische Lektüre von Kertész' Roman als ein Zusammentreffen zweier unterschiedlicher Diskursarten bezeichnet werden. Dabei trifft jene Diskursart, der zeitgenössische Romane zugeordnet werden können, auf jene, in der Marotzkis bzw. Kokemohrs Bildungsverständnis – der bildungstheoretische Ausgangspunkt aus dessen Perspektive Koller *Roman eines Schicksallosen* analysiert – verortet werden kann.

Nun stellt sich die Frage, welche Diskursarten es sind, in denen zeitgenössische Romane bzw. das Bildungsverständnis Kokemohrs bzw. Marotzkis verortet werden können, also welchen diskursregulativen Regeln Sätze in *Roman eines Schicksallosen* bzw. im Zusammenhang mit Marotzkis bzw. Kokemohrs Bildungsverständnis formulierte Sätze verpflichtet sind:

In Bezug auf Sätze in *Roman eines Schicksallosen* scheint eine Verortung in der narrativen Diskursart naheliegend. Narrativ, vom lateinischen Wort *narro* kommend, bedeutet unter anderem erzählen, darlegen (vgl. Stohwasser/Petschenig/Skutsch 1997a, 329), was definitiv auf (zeitgenössische) Romane zutrifft. Nun gilt es in Augenschein zu nehmen, wie Lyotard diese narrative Diskursart charakterisiert, um danach entscheiden zu können, ob zeitgenössische Romane wirklich dort verortet werden können:

Die narrative Diskursart hat bei Lyotard eine Sonderstellung, insofern für Sätze dieser Diskursart keine bestimmten Verkettungsregeln gelten, denen zu folgen ist. Das Narrative hat nämlich das Privileg unterschiedliche diskursregulative Verkettungsregeln problemlos aneinander zu reihen: „Ein Privileg des Narrativen besteht in der Verzahnung des Mannigfaltigen. Eine Diskursart, die scheinbar alle anderen gelten lassen kann“ (Lyotard ²1989 [1983], 263). Lyotard begründet diese Besonderheit damit, dass die narrative Form – die chronologische Aneinanderreihung von Sätzen – alle Diskursarten kennzeichnet, während diese doch unvergleichbar sind (vgl. Kubac 2007, 57):

„Die Anordnung von Diskursarten und Satz-Regelsystemen lässt sich zumindest dekomponieren, während sich im traditionellen Erzählvorgang die Kombination verschiedener Spieleinsätze (...) der Analyse widersetzt (so sehr ist das Erzählen jedem Satz einbeschrieben [sic!], so sehr ist das Vorkommen mit der narrativen Form maskiert“ (Lyotard ²1989 [1983], 245).

Das Verhältnis der in einer Erzählung vorkommenden Diskursarten – so Lyotard – ist weder durch Despotismus, also die Vorherrschaft einer Diskursart, noch durch Anarchie gekennzeichnet, sondern durch eine Vielfalt nebeneinanderstehender Diskursarten und deren Widerstreit charakterisiert (vgl. ebd., 262f.). Diese Freiheit im Aneinanderreihen aller möglichen Sätze, egal welchen diskursregulativen Verkettungsregeln sie folgen, stimmt mit dem in dieser Arbeit vertretenem Verständnis von zeitgenössischen Romanen überein, denn die bereits erwähnte formale Ungebundenheit von Romanen

bringt dieselbe Gestaltungsfreiheit mit sich, wie sie Lyotard für die narrative Diskursart formuliert. Am Beispiel *Roman eines Schicksallosen* wird durch den Bruch mit konventionellen literarischen Holocaust-Verarbeitungsweisen (dazu später noch mehr) anschaulich dargelegt, *was* in zeitgenössischen Romanen alles möglich ist.

Das Ziel einer Erzählung ist für Lyotard die Erzählung selbst, eine Aneinanderreihung aufeinander Bezug nehmender Sätze die irgendwann endet. Mit dem Ende einer Erzählung ist auch ihr Zweck erfüllt, denn das Ende formiert die Erzählung im Nachhinein – egal wann und wie es ausfällt: Das Ziel von Erzählungen ist es

„an das Vorkommnis [*occurence*]⁶⁶ als solches anzuknüpfen, indem sie [die Erzählung; KN] es bedeutet und sich referentiell auf es bezieht.“ (ebd., 264; kursiv im Original)

„Ihre Zweckmäßigkeit besteht darin, daß sie ein Ende findet. (...) Wann immer auch die Diegese abbricht, wird ihr Ende bedeutungsvoll und organisiert rückwirkend die erzählten Ereignisse. Die narrative Funktion wirkt durch sich selbst erlösend.“ (ebd., 251f.)

Es mag sein, dass diese Charakterisierung des Ziels bzw. Zwecks von Erzählungen in der Literaturwissenschaft vielleicht nicht auf volle Zustimmung stoßen würde, mit der in dieser Arbeit vertretenen sprachphilosophischen Auffassung von zeitgenössischen Romanen können derart *Erzählungen* in weiterer Folge jedoch definitiv innerhalb der narrativen Diskursart Lyotards verortet werden.

Nun gilt es in den Blick zu nehmen, ob derartige Freiheiten auch für die Sätze jener Diskursart gelten, in der Marotzkis bzw. Kokemohrs Bildungsverständnis zu verorten ist. Eben dieses Bildungsverständnis stellt nämlich jenen Ausgangspunkt dar, vom dem aus Koller den *Roman eines Schicksallosen* analysiert, und damit mit der narrativen Diskursart zusammentrifft: Das Bildungsverständnis Marotzkis bzw. Kokemohrs scheint im ersten Moment innerhalb der Kategorien Lyotards in der *wissenschaftlichen*

⁶⁶ Der Übersetzer der in dieser Arbeit verwendeten Ausgabe von *Der Widerstreit*, Joseph Vogl, vermerkt an dieser Stelle folgendes: „Lyotards Verwendung des Ausdrucks *occurence* (Vor-, Zufall) hält die Schweben zwischen dem franz. *événement* (Ereignis) und dem engl. *occurence* (Vorkommen, Auftreten) und meint sowohl die Aktualisierung (eines Satzes) wie dessen Ereignis-Charakter (...).“ (Lyotard ²1989 [1983], 16; Kursiv im Original)

Diskursart (auch *kognitive Diskursart* genannt) verortet werden zu können. Bei näherer Betrachtung – d.h. nach einer genaueren Auseinandersetzung mit Lyotards Charakterisierung der wissenschaftlichen Diskursart – muss die anfängliche Vermutung allerdings widerlegt werden: Für Lyotard verpflichtet die wissenschaftliche Diskursart nämlich zur Verkettung dreier Arten von Sätzen, um die Realität eines Referenten zu ermitteln (vgl. Lyotard ²1989 [1983], 38 bzw. 78ff.): Nennsätze (*phrases nominatives*) machen das zu Erkennende zunächst identifizierbar, Beschreibungen (*phrases descriptives* bzw. *cognitives*) formulieren anschließend jene Hypothesen, die hierfür zu überprüfen sind, und Zeigesätze (*phrases ostensives*) stellen abschließend einen beweisenden und nachvollziehbaren Zusammenhang zu empirischen Fällen her (Burger 1996, 148; vgl. auch Lyotard ²1989 [1983], 78ff. bzw. 95).

Diese Definition Lyotards bezüglich der Verkettung von Sätzen der wissenschaftlichen Diskursart wird für das vorliegende Forschungsvorhaben allerdings nicht übernommen, weil davon ausgegangen wird, dass sich (Bildungs-)Wissenschaft nicht in der empirischen Hypothesenprüfung erschöpft, sondern durch eine Methodenvielfalt ausgezeichnet ist. Gerade in Zusammenhang mit dem Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit – geht es doch um die Prüfung eines Beitrags seitens zeitgenössischer Romane zur Erarbeitung möglicher zeitgemäßer Konzeptionen von *Bildungsprozessen* – wird der von Lyotard genannte Weg wissenschaftlicher Hypothesenprüfung als höchst ungeeignet eingeschätzt. Denn trotz der Pluralität variierender Verständnisse von Bildung, besteht innerhalb der bildungstheoretischen Debatte nämlich durchwegs ein Konsens darüber, dass sich Bildungsprozesse einer einfachen, direkten Beobachtbarkeit entziehen. Begründet wird diese Behauptung in der Regel zum einen mit dem Verweis auf die fehlende Entsprechung des theoretischen Konstrukts *Bildung* in der empirischen Realität und zum anderen mit dem Hinweis darauf, dass Bildung weithin als längerfristige Prozesse verstanden werden, die partiell nur aufgrund ihrer Auswirkungen rekonstruiert werden können. (vgl. Koller 1999, 161)

Die wissenschaftliche Diskursart, wie sie Lyotard definiert, ist im Zusammenhang mit dem in dieser Arbeit vertretenem Verständnis von (bildungs-)wissenschaftlichem Arbeiten also nicht brauchbar, sondern müsste erweitert werden. Innerhalb der wissenschaftlichen Diskursart publizierte Satzverkettungen haben sich schließlich mindestens an die jeweils tradierten

Regeln wissenschaftlichen Arbeitens zu halten, zu denen sich, je nach verwendeter wissenschaftlicher Methode mit der geforscht wird, noch weitere Regeln gesellen. Wichtig ist im vorliegenden Forschungszusammenhang primär, dass die wissenschaftliche Diskursart nur einen bestimmten Komplex von Sätzen ermöglicht. Diese Beschränkung auf einen bestimmten Teil aller möglichen Sätze entsteht dadurch, dass innerhalb der wissenschaftlichen Diskursart bestimmte Satzverkettungsregeln gelten, an denen sich Sätze orientieren müssen. Eine Einschränkung, wie sie für die narrative Diskursart – und damit für zeitgenössische Romane – nicht gilt, da aufgrund der Abwesenheit von diesbezüglichen Regeln Verkettungen aller Art möglich sind.

Jetzt wo geklärt ist, dass aus der Perspektive Lyotards bzw. aus dem Blickwinkel jenes Bildungsverständnisses, das Koller im Anschluss an Lyotard formuliert, Kollers bildungstheoretische Lektüre Kertész' *Roman eines Schicksallosen* als das Zusammentreffen der narrativen und kognitiven Diskursart gesehen werden kann, stellen sich – im Sinne der Forschungsfrage – die nächsten Fragen: Welche Konsequenzen hat das Zusammentreffen der narrativen und kognitiven Diskursart? Stellt dieses Aufeinandertreffen einen Anlass für Bildungsprozesse im Sinne eines paralogischen Sprachgeschehens dar, wie dies in den Verhältnisbestimmungen zu Beginn dieses Kapitels formuliert wurde? Drängt im Zuge dieses Zusammentreffens etwas Neues, bisher Nichtartikulierte zum Ausdruck?

Bei Lyotard führt das Zusammentreffen zweier unterschiedlicher Diskursarten zum Widerstreit, der definiert ist als „der instabile Zustand und der Moment der Sprache, in dem etwas, das in Sätze gebracht werden können muß, noch darauf wartet.“ (Lyotard 1989 [1983], 33) Nun stellt sich die Frage, was dieses bisher Nichtartikulierte sein könnte, dass beim Zusammentreffen Kertész' *Roman eines Schicksallosen* und dem Bildungsverständnis Marotzkis bzw. Kokemohrs zur Artikulation drängt und inwiefern dieses Etwas Impulse für die Bearbeitung von Bildungskonzeptionen liefern kann, damit diese den Herausforderungen einer als postmodern bestimmten Gesellschaft gerecht werden.

Zunächst wird nun dargestellt wie die Antwort auf diese Frage aus dem Blickwinkel Kollers Schlussfolgerungen lautet. Im Anschluss daran werden kritische Anmerkungen zu dieser Antwort vorgebracht bevor diesbezüglich eigenen Überlegungen Raum gegeben wird.

Auf der Ebene des erzählten Geschehens leitet Koller in Bezug auf Bildungsprozesse im Sinne Marotzkis bzw. Kokemohrs ab, dass diese wohl *unwahrscheinlich* seien, wenn ein Mensch der absoluten Macht des Terrors ausgesetzt ist, da in diesem Fall physische Gewalt gepaart mit psychischer Manipulation ein Hinterfragen des bestehenden Gewaltverhältnisses verhindern. Die *Möglichkeit* von Bildungsprozessen kommt für Koller im *Roman eines Schicksallosen* nur gegen Ende zum Ausdruck, wo György befreit von der Macht des Terrors, die er normalisiert hatte, in die „Normalität“ des mehr oder weniger freien Lebens in Budapest zurückkehrt, die er nun als anormal empfindet. Bildungsprozesse im Sinne einer Infragestellung bisheriger Vorstellungen von Normalität, bisheriger Welt- und Selbstverhältnisse erkennt Koller auch auf der Ebene der LeserInnen: Denn zahlreiche Aussagen Györgys im Gespräch mit dem Journalisten, aber – so könnte man hinzufügen – auch im Rest des Romans, irritieren die Mehrheit der LeserInnen vermutlich hochgradig. Diese Irritation hängt damit zusammen, dass Kertész mit *Roman eines Schicksallosen* mit der „konventionalisierten“ Art der literarischen Holocaust-Auseinandersetzung bricht, indem György nicht etwa als angst- und schmerz erfülltes Opfer dargestellt wird, das grausamste Gewalttaten seitens der Soldaten erträgt und traumatisiert heimkehrt⁶⁷, sondern vielmehr als weitgehend von Verständnis und Einsicht gegenüber den (noch so entsetzlichen) Lagervorgängen erfüllter Protagonist erscheint, der gewillt ist, sich den Anforderungen des Lagers und den dort an ihn gestellten Erwartungen gemäß zu verhalten; der sich weiters im Lager teilweise langweilt und sich nach der Befreiung sogar auch mit einer

⁶⁷Als Beispiel dafür, dass tradierte Denkmuster darüber existieren, wie „gute“ literarische Auseinandersetzungen mit dem Holocaust auszusehen haben, nennt Tanja Rudtke *Bruchstücke* (Frankfurt am Main 1995) von Benjamin Wilkomirski: *Bruchstücke* „hatte bei seinem Erscheinen großen Erfolg. Später stellte sich heraus, daß die vermeintlich autobiographischen Erlebnisse des Kleinkindes Wilkomirski im Konzentrationslager Majdanek eine Erfindung des Schweizer Bruno Doessekker waren. Man erklärte sich das gelungene Täuschungsmanöver u. a. damit, daß das Buch alle Elemente einer ‚guten‘ Holocaustgeschichte enthielte. Das Kleinkind als potenziertes Opfer, eine besondere Dichte an Schilderungen grausamster Gewalt und Beschreibungen einer Traumatisierung, wie sie im psychologischen Lehrbuch steht.“ (Rudtke 2001, 48)

gewissen Wehmut an glückliche Momente im Lager zurückerinnert (vgl. Rudtke 2001, 47f., 52).

Nachdem in Bezug auf das Bildungsverständnis von Marotzki bzw. Kokemohr derartige Irritationen als Anlässe von Bildungsprozessen verstanden werden können, über deren Verlauf (geschweige denn deren Ziel) allerdings nichts ausgesagt werden kann, überlegt Koller eine Umarbeitung des Verständnisses von Bildungsprozessen als Transformationen von Welt- und Selbstverhältnissen. Denn möglicherweise, so Koller, kann Bildung lediglich als Aufbrechen bisheriger Welt- und Selbstverhältnisse gedacht werden, deren Verlauf und Ziel offen bleiben muss.

Sowohl auf der Ebene des erzählten Geschehens, als auch auf der Ebene der LeserInnen ist also ein Aufbrechen bisheriger Verständnisse von Normalität, bisheriger Welt- und Selbstverhältnisse augenfällig. In Bezug auf die dritte Ebene, die Ebene des Erzählens, formuliert Koller die Möglichkeit von Bildungsprozessen als Finden einer Erzählweise für das Undarstellbare. Davon ausgehend, dass Kertész mit seiner spezifischen Erzählweise mit bisherigen, konventionalisierten Erzählweisen literarischer Auseinandersetzungen mit dem Holocaust bricht, wie etwa Rudtke⁶⁸ betont, kann konstatiert werden, dass sich das Moment des Aufbrechens bisheriger Normalitätsverständnisse auf allen drei Ebenen zeigt.

Ist diese Erkenntnis, dass Bildungsprozesse möglicherweise als das Aufbrechen bisheriger Verständnisse von Normalität, bisheriger Welt- und Selbstverhältnisse verstanden werden können, nun – im Bezug auf Kollers Bildungsverständnis im Sinne eines paralogischen Sprachgeschehens – das bisher unartikulierte Etwas das zur Artikulation drängt, wenn die wissenschaftliche und die narrative Diskursart, konkret Kollers Bildungsverständnis im Anschluss an Kokemohr bzw. Marotzki und Imre Kertész' *Roman eines Schicksallosen* aufeinandertreffen?

Aus dem Blickwinkel Lyotards Postmoderne-Konzeption bzw. Kollers an Lyotard anschließendes Bildungsverständnisses, also der im Rahmen der vorliegenden Forschungsfrage eingenommenen Perspektive, spricht gegen eine Bejahung dieser Frage Folgendes: Dieses Fazit, das Koller aus der

⁶⁸ Vgl. Rudtke 2001, insbesondere 48 und 52.

bildungstheoretischen Analyse von *Roman eines Schicksallosen* zieht, kann keineswegs als bisher unartikulierte, also neu bezeichnet werden. Es erinnert nämlich nicht zuletzt an Kollers Verständnis von Bildung im Sinne eines paralogischen Sprachgeschehens, also an eine schon Jahre zuvor von Koller selbst entwickelte Bildungskonzeption: Am Ende seiner Analyse Kertész' Roman stellt Koller zur Diskussion, ob Bildungsprozesse vielleicht als das Aufbrechen bisheriger Welt- und Selbstverhältnisse gedacht werden können, deren Ziel offen bleiben muss (vgl. Koller 2005e, 106). Von einem Prozess des Aufbrechens ist auch in Kollers an Lyotard anschließendes Bildungsverständnis die Rede, nämlich von einem Aufbrechen diskursiver Vorherrschaften. Mit Lyotard bzw. Koller im Anschluss an Lyotard gilt es doch diskursive Hegemonien aufzubrechen, den Widerstreit anzuerkennen und nach neuen Ausdrucksmöglichkeiten für das zu suchen, was unter dem jeweiligen diskursiven Despotismus nicht artikuliert werden kann.

Dass das, was bei Marotzki bzw. Kokemohr mit „Welt- und Selbstverhältnisse“ bezeichnet wird, dem entspricht, was in Lyotards Sprach- und Diskurstheorie mit „vorherrschender Diskursart bzw. vorherrschenden Diskursarten“ gemeint ist, kann folgendermaßen argumentiert werden: Subjekte werden bei Lyotard – nicht wie bei Marotzki bzw. Kokemohr durch bestimmte Verhältnisse zu sich Selbst und zur Welt charakterisiert – sondern durch Sätze innerhalb der vier Satzinstanzen, Sender, Empfänger, Referent und Bedeutung verortet. Abhängig ist diese Verortung davon, innerhalb welcher Diskursart, also gemäß welcher Satzverkettungsregeln, diese Sätze entstehen. Innerhalb welcher Diskursart sich Sätze über Subjekte ereignen ist wiederum davon abhängig welche Diskursart/en jeweils vorherrscht/en. Folglich hat das Aufbrechen aktuell vorherrschender Diskursarten einen vergleichbaren Einfluss auf Subjekte wie das Aufbrechen bisheriger Welt- und Selbstverhältnisse. (vgl. Koller 2005a, 86f.)

Einen weiteren Aspekt, der Kollers Analysefazit und seinem im Anschluss an Lyotard formuliertes Bildungsverständnis gemein ist, stellt die Unbestimmtheit des Verlaufs bzw. Ziels dessen dar, was jeweils unter Bildungsprozessen verstanden wird: Angeregt durch die bildungstheoretische Lektüre von *Roman eines Schicksallosen* überlegt Koller, ob Bildungsprozesse vielleicht als das Aufbrechen bisheriger Welt- und Selbstverhältnisse gedacht werden können, deren Verlauf bzw. Ziel offen

bleiben muss (vgl. Koller 2005e, 106). Ähnlich ist es bei Kollers an Lyotard anschließendes Bildungsverständnis: Wie Bildungsprozesse als paralogischen Sprachgeschehen, als das Offenhalten des Widerstreits, das Ausdrücken von bisher Nichtgesagten konkret vorstellbar sind und wohin diese Prozesse schlussendlich führen, bleibt weitestgehend unbestimmt.

In den beiden eben ausgeführten Aspekten, dem Prozess des Aufbrechens bisheriger diskursiver Vorherrschaft/en bzw. Welt- und Selbstverhältnisse und der Unbestimmtheit in Bezug auf Verlauf und Ziel jeweils verstandener Bildungsprozesse, wurde eine Analogie zwischen Kollers Analysefazit aus der bildungstheoretischen Lektüre von *Roman eines Schicksallosen* und seinem Jahre zuvor entwickelten Bildungsverständnis im Sinne eines paralogischen Sprachgeschehens deutlich. Folglich kann im Zusammenhang mit Kollers Fazit aus Kertész' Roman nicht von etwas Neuem, bisher Unartikulierte die Rede sein, das im Verständnis Kollers bzw. Lyotards zur Artikulation drängt, wenn zwei unterschiedliche Diskursarten aufeinandertreffen.

Bevor darüber nachgedacht wird, was das nun im Zusammenhang mit dem vorliegenden Forschungsinteresse bedeuten könnte, sei noch auf Folgendes verwiesen: Zwei weitere von insgesamt vier Fazits, die Koller aus den bildungswissenschaftlichen Lektüren unterschiedlicher literarischer Produktionen zieht, sind dem eben beschriebenen Fazit aus *Roman eines Schicksallosen* und damit auch Kollers Bildungsverständnis im Sinne eines paralogischen Sprachgeschehens auffällig ähnlich. Auch in ihnen lässt sich das Moment des Aufbrechens von Hegemonien und/oder der Aspekt der Unbestimmtheit in Bezug auf Verlauf und Ziel von Bildungsprozessen erkennen:

Die in Goethes *Wilhelm Meisters Lehrjahre* dargestellte Vielfalt „unterschiedlicher, einander wechselseitig kommentierender und kritisierender Bildungsvorstellungen“ (Koller 2005c, 128) nimmt Koller am Ende der Analyse zum Anlass, um den an die LeserInnen gerichteten Bildungsapell darin zu sehen, dass „die unterschiedlichen darin artikulierten Bildungsauffassungen nicht zu synthetisieren, sondern in ihrer Widersprüchlichkeit offen zu halten“ (ebd.) sind, weil Bildungsprozesse kein vorbestimmtes Ziel verfolgen, sondern als unabschließbare und offene Vorgänge zu verstehen sind (vgl. ebd.). Dieses Einsetzen für ein

Nebeneinanderstehen unvereinbarer Bildungsauffassungen erinnert an Lyotards bzw. Kollers Forderung den Widerstreit offen zu halten. Das Verständnis von Bildung als unabschließbare offene Prozesse wiederum erinnert an das gemeinsame Moment der Unbestimmtheit von Verlauf und Ziel der jeweils verstandenen Bildungsprozesse.

Dieser Aspekt der Unbestimmtheit dessen, wohin ein angeregter Bildungsprozess führt, wird auch im Fazit der bildungstheoretischen Lektüre Kafkas *Brief an den Vater* deutlich: *Brief an den Vater* regt Koller unter anderem zur Überlegung an, „dass Bildungsprozesse auch die Gestalt einer oszillierenden Bewegung annehmen können, deren Ausgang offen bleibt.“ (Koller 2005d, 148) Kafka schafft es sein problematisches Verhältnis zum Vater im Zuge des Schreibens „in einem anderen Lichte zu betrachten, es in eine andere sprachliche Form zu bringen, es zu modalisieren“ (ebd., 145) und bricht damit seine bisherige Positionierung zur Welt und zu sich selbst auf, „ohne dass sich ein anderer, neuer Horizont klar und deutlich abzeichnen würde.“ (ebd.) Vor diesem Hintergrund überlegt Koller, ob Bildungsprozesse nicht vielleicht „gerade etwas mit dieser Art von *Offenheit* zu tun“ (ebd.; Kursiv KN) haben.

Kollers Schlussfolgerungen aus drei seiner vier bildungswissenschaftlichen Analysen zeigen also Analogien zu seinem bereits Jahre zuvor entwickelten Bildungsverständnis im Anschluss an Lyotard, weshalb sie nicht für neu und bisher unartikulierte gehalten werden können. Folgende Fragen sind damit aufgeworfen: Warum kommt es bei Kollers bildungstheoretischen Lektüren nicht zu neuen, bisher unartikulierten Erkenntnissen, obwohl mit Lyotards Perspektive auf ebensolche gehofft werden kann? Was bedeutet dies in weiterer Folge für das vorliegende Forschungsinteresse, inwiefern das Verhältnis von zeitgenössischen Romanen zu Bildungsprozessen im Sinne eines paralogischen Sprachgeschehens mit Koller zur Erarbeitung möglicher zeitgemäßer Konzeptionen von Bildung beitragen kann?

Jene Schlüsse, die Koller aus Kertész' *Roman eines Schicksallosen* zieht, ergeben sich für ihn – so die Vermutung – aufgrund der spezifischen Perspektive (im Folgenden metaphorisch auch als *Brille* bezeichnet) mit der er den Roman in den Blick nimmt. Koller liest *Roman eines Schicksallosen* mit seiner spezifischen

bildungswissenschaftlichen *Brille*. Er beschäftigt sich mit Kertész' Roman mit der konkreten Intention mögliche Anregungen für die Be- bzw. Umarbeitung von Marotzkis bzw. Kokemohrs Verständnis von Bildung zu erhalten. Zudem scheint sein Blick mindestens auch von seinem selbst entwickelten Bildungsverständnis im Sinne eines paralogischen Sprachgeschehen bestimmt. Es besteht also der Verdacht, dass Kollers deshalb zu seinem (wenig innovativen) Analysefazit kommt, weil er mit eben dieser *Brille* auf *Roman eines Schicksallosen* blickt.

Das Neue, bisher Nichtartikulierte wie es mit Lyotard bzw. Koller zu erhoffen war und ist, bleibt deshalb aus, weil – so die These – in Kollers bildungstheoretischer Lektüre von Kertész' Roman, die narrative und die kognitive Diskursart nicht gleichberechtigt aufeinanderstoßen, sondern die kognitive sich die narrative Diskursart für die Erarbeitung möglicher zeitgemäßer Bildungskonzeptionen zu Nutze machen will. Bildlich gesprochen treffen bei Kollers bildungstheoretischen Analyse(n) die kognitive Diskursart und die narrative Diskursart nicht zufällig aufeinander, vielmehr sucht sich die kognitive die narrative Diskursart ganz bewusst aus – die kognitive geht auf die narrative Diskursart zu, und zwar mit der Absicht sie für die eigenen Zwecke zu nutzen. Von gleichberechtigten Diskursarten – wie es der Forderung Lyotards entsprechen würde – kann im Zusammenhang Kollers Analysen also keine Rede sein, vielmehr besteht ein Machtverhältnis, in dem die kognitive über die narrative Diskursart verfügt. Dieses Machtverhältnis verhindert – so die Vermutung – das zu Tage treten von dem Neuen, bisher Nichtartikuliertem, das – so die Hoffnung – einen Beitrag zur Erarbeitung möglicher zeitgemäßer Bildungskonzeptionen leisten kann.

In Bezug auf die an früherer Stelle argumentierte Verhältnisbestimmung, literarische Narrationen können (Teil-)Anlässe von Bildungsprozessen im Sinne eines paralogischen Sprachgeschehens sein, sei an dieser Stelle angemerkt: Das Zusammentreffen Kollers spezifischen bildungswissenschaftlichen Blicks und Kertész' Roman kann *nicht* als Anlass für Bildungsprozesse im Sinne eines paralogischen Sprachgeschehens – womit unter anderem die Hervorbringung neuer Sätze, Satzfamilien oder Diskursarten verbunden wäre – gesehen werden.

Muss damit die Frage, ob zeitgenössische Romane für bildungstheoretische

bzw. -philosophische Überlegungen hinsichtlich der Erarbeitung zeitgemäßer Bildungskonzeptionen neue, im Sinne von bisher nicht artikulierte Impulse leisten können, verneint werden?

Wird Lyotards Forderung ernst genommen, die radikale Heterogenität von Diskursarten anzuerkennen, sowie alle Harmonisierungs- und Vereinheitlichungstendenzen einzelner Diskursarten die Rolle einer Meta-Diskursart zu beanspruchen abzulehnen (vgl. Lyotard ²1989 [1983], 262f., 245), muss die Frage verneint werden. Es wurde jedoch schon an früherer Stelle darauf hingewiesen, dass in der vorliegenden Arbeit davon ausgegangen wird, dass unterschiedliche Diskursarten nicht so radikal – wie Lyotard dies fordert – von einander getrennt werden können, da zwischen ihnen Verbindungen und Verflechtungen angenommen werden.⁶⁹

Vielleicht – so könnte gefragt werden – ist es trotzdem möglich, dass zeitgenössische Romane bildungstheoretischen bzw. -philosophischen Überlegungen hinsichtlich der Erarbeitung zeitgemäßer Bildungskonzeptionen neue, bisher nichtartikulierte Impulse liefern, wenn das dabei bestehende Machtverhältnis permanent in Erinnerung gerufen wird. Können zeitgenössische Romane nicht doch die angesprochenen Anregungen liefern, wenn der Einfluss des eigenen spezifischen bildungswissenschaftlichen Blicks auf den jeweiligen zeitgenössischen Roman im Bewusstsein verankert ist und ein möglichst unbefangenes Einlassen auf die jeweilige literarische Narration gelingt.

Vielleicht ist es nötig ohne konkrete Fragestellung, jedenfalls möglichst reflektiert was die eigene Perspektivität betrifft auf „literarische Reisen“ zu gehen und vielleicht ergeben sich im Verlauf dieser „Reise“ Irritation und Inspirationen. Möglicherweise besteht dann die Chance, dass es zur Artikulation von Neuem bisher Nichtartikulierte kommt – möglicherweise auch im Bezug auf die Aus- bzw. Umarbeitung zeitgemäßer Bildungskonzeptionen. Vielleicht sind es auch „nur“ Anregungen für Perspektivenverschiebungen die es auf solchen Grenzgängen zu entdecken gibt – jedenfalls wäre es schade dieses denkbare Potential leichtfertig zu vergeben.

⁶⁹ Vgl. S. 31 der vorliegenden Arbeit.

5. Rückblick und Ausblick

Abschließend werden im Folgenden zunächst die Ergebnisse der vorangegangenen Kapitel im Hinblick auf die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit – inwiefern das Verhältnis von zeitgenössischen Romanen zu Bildungsprozessen im Sinne eines paralogischen Sprachgeschehens mit Koller zur Erarbeitung möglicher zeitgemäßer Konzeptionen von Bildung beitragen kann – in einem Rückblick komprimiert rekapituliert und Inhalt sowie Methode des Forschungsvorhabens reflektiert. Zudem wird in einem Ausblick auch der Erwähnung jener Fragen Raum gegeben, deren Bearbeitung den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen würde, welche jedoch Impulse für weiterführende Auseinandersetzungen liefern können.

Den Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit (*zweites* Kapitel) stellte ein als aussichtsreich eingeschätzter Versuch Kollers dar, eine Konzeption von Bildung zu entwickeln, die den Herausforderungen einer als postmodern bestimmten Gesellschaft bildungstheoretisch gerecht wird. Die nötigen Konsequenzen für die Herleitung eines solchen Bildungsverständnisses zieht Koller aus Lyotards Postmoderne-Konzeption, die postmoderne Gesellschaften durch eine Pluralität heterogener, unvereinbarer Diskursarten charakterisiert. Diskursarten verpflichten zu je bestimmten Arten der Satzverkettung, um damit ein definiertes Ziel zu erreichen. Das Aufeinandertreffen zweier unterschiedlicher Diskursarten führt gezwungenermaßen zu einem unschlichtbaren Konflikt (*Widerstreit*), da universalisierende Legitimationskonstrukte der Moderne in der Postmoderne ihre Glaubwürdigkeit verloren haben, weil eine übergeordnete Urteilsregel fehlt. Wenn eine Diskursart den Status einer Meta-Diskursart einnimmt, wird den jeweils anderen Diskursarten unweigerlich Unrecht zugefügt, indem sie jeglicher diskursiver Mittel beraubt werden. Lyotard fordert daher die Anerkennung radikal heterogener und konflikthaft aufeinander bezogener Diskursarten, sowie dass dem jeweiligen Etwas, das unter den bestehenden diskursiven Bedingungen nicht artikuliert werden kann, Idiome verschafft werden.

In Anlehnung an diese Ausführungen Lyotards entwickelt Koller eine Fassung von Bildung, die die Anerkennung der Verschiedenheit und Unvereinbarkeit von Diskursarten – damit geht eine Ablehnung aller Versuche einzelner Diskursarten die Rolle eines Meta-Diskurses für sich zu beanspruchen einher – und darüber hinaus das (Er-)Finden neuer sprachlicher Möglichkeiten für das in jeweils vorherrschenden Diskursarten bisher Nichtsagbare, als Bildungsprozesse versteht.⁷⁰

Als *eine* Möglichkeit bisher Nichtartikulierbarem zum Ausdruck zu verhelfen, können mit Lyotard und Koller literarische Narrationen verstanden werden (vgl. Koller 2005e, 104).

Ausgehend von dieser Annahme interessierte im Kontext der vorliegenden Arbeit, inwiefern literarische Narrationen mit diesem ihnen zugeschriebenen Potential einen Beitrag zur Erarbeitung zeitgemäßer Konzeptionen von Bildung leisten können. Koller beschäftigt sich mit dieser Frage nach einem bildungstheoretischen und -philosophischen Beitrag literarischer Narrationen überraschenderweise weitestgehend ohne Bezüge auf Lyotards Postmoderne-Konzeption bzw. das von ihm selbst im Anschluss an Lyotard entwickelte Bildungsverständnis. Da diese Bezüge jedoch als aussichtsreich eingeschätzt werden, wurde im weiteren Verlauf der Frage nach dem Beitrag literarischer Narrationen für die Erarbeitung zeitgemäßer Bildungskonzeptionen vor dem Hintergrund Kollers Verständnis von Bildung im Anschluss an Lyotard nachgegangen, wobei innerhalb der erzählenden Literatur eine Beschränkung auf zeitgenössische Romane vorgenommen wurde. Bevor eine weitere Auseinandersetzung mit der Forschungsfrage stattfand, wurde diese Einschränkung – im *dritten* Kapitel – begründet und geklärt was in der vorliegenden Arbeit unter zeitgenössischen Romanen zu verstehen ist.

Die Begrenzung auf *Romane* wurde deshalb als sinnvoll erachtet, weil diese Literaturgattung – neben dem Kennzeichen meistens fiktiv zu sein – durch formale Ungebundenheit charakterisiert ist. Diese formalen Freiheiten ermöglichen Romanen eine unendliche Vielfalt an unterschiedlichen Schreibweisen, die für das vorliegende Forschungsvorhaben von besonderem

⁷⁰ Vgl. Kapitel 2.4 dieser Arbeit.

Interesse waren. Schließlich thematisierte diese Arbeit auch die Frage, inwiefern literarische Produktionen neue sprachliche Möglichkeiten (er-)finden und damit bisher Nichtartikulierbares artikulieren können.

Koller schreibt literarischen Narrationen (und damit auch zeitgenössischen Romanen) die Fähigkeit zu, mit Hilfe einer spezifischen Erzählweise bisher Nichtsagbares zur Sprache bringen zu können, geht diesem Gedankengang in seinen Forschungen aber nicht weiter nach. Die vorliegende Arbeit griff diesen jedoch auf, um ihn auch mit Hilfe von Lyotards diesbezüglichen Äußerungen weitergedacht: Lyotard erkennt die Möglichkeit literarischer Produktionen in den gegebenen Diskursarten Nichtdarstellbares darzustellen darin, die bisher bekannten Regeln der narrativen Künste in Frage zu stellen ohne neue festzulegen. Damit wird das Undarstellbare zwar nicht artikuliert, aber negativ auf ihre Existenz verwiesen, was Gefühle von Irritation auslöst.

Es kommt in diesem Kapitel also ein Verständnis von zeitgenössischen Romanen in den Blick, dass mit zeitgenössischen Romanen meist fiktive literarische Narrationen meint, die aufgrund ihrer formalen Ungebundenheit in besonderen Fällen möglicherweise Undarstellbares (indirekt) darstellen zu können.

Zeitgemäße, im Sinne von zu Zeiten postmoderner gesellschaftlicher Bedingungen entstandene, Romane im Speziellen werden deshalb fokussiert, weil im Rahmen des vorliegenden Forschungsvorhabens die Erarbeitung *zeitgemäßer* Bildungskonzeptionen intendiert ist, und davon ausgegangen wird, dass literarische Produktionen durch ihren Entstehungskontext geprägt sind. Da die irreduzible Vielfalt von Diskursarten, die postmodernen gesellschaftlichen Bedingungen, als immer deutlicher werdendes Kennzeichen der Gesellschaft des 20. und beginnenden 21. Jahrhunderts begriffen wird, interessieren im Kontext dieser Arbeit Romane ab dem historischen Wendepunkt 1945.

Nach dem Ende der ersten beiden Hauptkapitel (zweites und drittes Kapitel) sind die beiden zentralen Fokussierungen der Forschungsfrage (Inwiefern kann das Verhältnis zeitgenössischer Romane zu Bildungsprozessen im Sinne eines paralogischen Sprachgeschehens – mit Koller – zur Erarbeitung möglicher *zeitgemäßer* Konzeptionen von Bildung beitragen?), nämlich zeitgenössische Romane und Kollers Bildungsverständnis im Sinne eines

paralogischen Sprachgeschehens, geklärt und damit die Grundlage für die Diskussion ihrer Relation im Hinblick auf einen bildungstheoretischen bzw. -philosophischen Beitrag geschaffen.

Aus der Perspektive Kollers Bildungsverständnis im Anschluss an Lyotard, können zeitgenössische Romane als Ausdrücke und/oder (Teil-)Anlässe von Bildungsprozessen im Sinne eines paralogischen Sprachgeschehens argumentiert werden. Ausdrücke von so verstandenen Bildungsprozessen sind zeitgenössische Romane dann, wenn sie bisher Nichtgesagtem Idiome verschaffen. (Teil-)Anlässe von Bildungsprozessen solcher Art können sie wiederum dann sein, wenn jene Diskursart, der zeitgenössische Romane zuzuordnen sind, Teil eines Widerstreitsfalls wird, – im Zuge dessen etwas zur Artikulation drängt, dass darauf wartet im Zuge von Satz- bzw. Sprach-Bildungsprozessen artikuliert zu werden.

Vor dem Hintergrund dieser beiden Verhältnisbestimmungen können Kollers Versuche zeitgenössische Romane für die bildungswissenschaftliche Forschung zu nutzen als das Aufeinandertreffen der narrativen und kognitiven Diskursart verstanden werden. Zu Bildungsprozessen im Sinne von paralogischen Sprachgeschehen – wie sie mit Lyotard bzw. Koller im Anschluss an Lyotard erhofft werden können, und die unter Umständen zur Aus- bzw. Umarbeitung von zeitgemäßen Bildungsprozessen beitragen können, kommt es dabei allerdings nicht. An Stelle von neuen, bisher nichtgesagten Aspekten treten in den meisten bildungstheoretischen bzw. -philosophischen Auseinandersetzungen Kollers mit zeitgenössischen Romanen nur Momente zu Tage, die an Kollers Bildungsverständnis im Anschluss an Lyotard erinnern.

Aus der Perspektive Lyotards bzw. Kollers im Anschluss an Lyotard kann dieses Ausbleiben des Neuen damit argumentiert werden, dass Kollers Versuche zeitgenössische Romane für die bildungswissenschaftliche Forschung zu nutzen, ein Gesetz Lyotards Sprachphilosophie bzw. Diskurstheorie verletzen, welches die Gleichberechtigung aller Diskursarten fordert. Indem Koller nämlich versucht, sich zeitgenössische Romane für seine spezifischen bildungstheoretischen bzw. -philosophischen Aus- bzw. Umarbeitungsambitionen zu Nutze zu machen, beansprucht die kognitive Diskursart die eindeutige Vorherrschaft über die narrative Diskursart.

Würde Lyotards Forderung ernst genommen, die radikale Heterogenität von Diskursarten anzuerkennen, sowie alle Harmonierungs- und Vereinheitlichungstendenzen einzelner Diskursarten die Rolle einer Meta-Diskursart zu beanspruchen abzulehnen (vgl. Lyotard 1989 [1983], 262f., 245), müsste der erhoffte bildungstheoretische bzw. -philosophische Beitrag literarischer Narrationen im Sinne einer Artikulation von bisher Nichtartikulierte vermutlich verneint werden. Dass sich zu Nutze machen zeitgenössischer Romane für die bildungswissenschaftliche Forschung wäre im Sinne Lyotards nämlich immer ein „ungerechtes Unterfangen“.

Ausgehend von der Annahme, dass unterschiedliche Diskursarten nicht so radikal – wie Lyotard dies fordert – von einander getrennt werden können, da zwischen ihnen Verbindungen und Verflechtungen angenommen werden können, wird abschließend die These formuliert, ob es nicht doch möglich ist, dass zeitgenössische Romane bildungstheoretischen bzw. -philosophischen Überlegungen hinsichtlich der Erarbeitung zeitgemäßer Bildungskonzeptionen Impulse für neue, bisher nichtartikulierte Perspektivenverschiebungen liefern können, wenn das dabei bestehende Machtverhältnis permanent reflektiert wird, fortlaufend ein Bewusstsein für die eigene Perspektivität besteht und ein möglichst unbefangenes Einlassen auf den jeweiligen zeitgenössischen Roman gelingt.

Nach dieser Rückschau auf jene Überlegungen, die im Zuge der Auseinandersetzung mit der Forschungsfrage – welchen Beitrag zeitgenössische Romane für die Erarbeitung zeitgemäßer Bildungskonzeptionen aus der Perspektive von Bildungsprozessen im Sinne eines paralogischen Sprachgeschehens leisten können – in den vorangegangenen Kapiteln angestellt wurden, wird nun abschließend kritischen Rückfragen an ebendiese Überlegungen und Gedanken zu Anschlussmöglichkeiten derselben Raum gegeben.

Die in den vorangegangenen Kapiteln deutlich gewordene Wichtigkeit eines Reflektierens der eigenen (machtförmigen) Perspektivität, muss konsequenterweise auch im Bezug auf das vorliegende Forschungsvorhaben bedacht werden. Dabei wird deutlich dass der Argumentationsgang dieser Arbeit auch deshalb in die vorliegende Richtung weist, weil er mit der spezifischen *Brille* Kollers sprachphilosophischen bzw. diskurstheoretischen

Verständnisses von Bildung gegangen wird, mit der bestimmte Momente hegemonialer Herrschaftsansprüche augenfällig wurden, während andere unartikulierte blieben.

Vor dem Hintergrund der in Kollers Bildungsverständnis im Anschluss an Lyotard formulierten Ablehnung diskursiver Herrschaftsansprüche und des aufgezeigten Einflusses (machtförmiger) Perspektivität auf das Forschungsergebnis müsste auch die der Arbeit zugrundegelegte Forschungsfrage – inwiefern das Verhältnis von zeitgenössischen Romanen zu Bildungsprozessen im Sinne eines paralogischen Sprachgeschehens mit Koller zur Erarbeitung möglicher zeitgemäßer Konzeptionen von Bildung beitragen kann – umformuliert werden, weil die Herrschaft der kognitiven über die narrative Diskursart darin schon mitformuliert ist.

Literaturverzeichnis

- ANTOR**, Heinz (⁴2008): Erzählung. – In: NÜNNING, Ansgar (Hg.) (⁴2008): Metzler Lexikon. Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. – Stuttgart/Weimar, 179.
- BARSCH**, Achim (⁴2008): Fiktion/Fiktionalität. – In: NÜNNING, Ansgar (Hg.) (⁴2008): Metzler Lexikon. Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. – Stuttgart/Weimar, 201f.
- BECK**, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. – Frankfurt/Main.
- BENHABIB**, Seyla (1993) [1986]: Kritik des ‚postmodernen Wissens‘ – eine Auseinandersetzung mit Jean-François Lyotard. – In: Huyssen, Andreas/Scherpe, Klaus R. (Hg.) (1993) [1986]: Postmoderne. Zeichen eines kulturellen Wandels. – Reinbeck bei Hamburg, 103-127.
- BENNER**, Dietrich (⁶2010) [1987]: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. – Weinheim/München.
- BERGER**, Peter L./BERGER, Brigitte/KELLNER, Hansfried (1975): Das Unbehagen der Modernität. – Frankfurt am Main/New York.
- BLUHM**, Lothar (³2007): Gegenwartsliteratur. – In: BURDORF, Dieter/FASBENDER, Christoph/MOENNIGHOFF, Burkhard (Hg.) (³2007): Metzler Lexikon Literatur. Begriffe und Definition. – Weimar, 267.
- BURDORF**, Dieter/FASBENDER, Christoph/MOENNIGHOFF, Burkhard (Hg.) (³2007): Metzler Lexikon Literatur. Begriffe und Definition. – Weimar.
- BURGER**, Dominique (1996): Die Genese des ‚Widerstreits‘: Entwicklungen im Werk Jean-François Lyotards. – Wien.
- FISCHER**, Wolfgang (1982): Über Recht und Grenzen von „Bildung“. – In: Ders. (1989): Unterwegs zu einer skeptisch-transzendentalkritischen Pädagogik. Ausgewählte Aufsätze 1979-1988. – St. Augustin, 117-130.
- GEERTZ**, Clifford (²1991) [1983]: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Übersetzt von Brigitte Luchesi und Rolf Bindemann
- HANSMANN**, Otto/MAROTZKI, Winfried (1988): Zur Aktualität des Bildungsbegriffs unter veränderten Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. – In: Pädagogik 40, Heft 7/8 (1988), 25-29.
- HARDER**, Matthias (2006): Fiktion/Fiktiv. – In: TREBEß, Achim (Hg.) (2006): Metzler Lexikon Ästhetik. Kunst, Medien, Design und Alltag. – Stuttgart/Weimar, 107.

- HEIM**, Helmut (1997): In Zukunft nur noch ‚Bildungen‘? Zur Frage einer postmodernen Pluralisierung von Bildung. – In: KOCH, Lutz/MAROTZKI, Winfried/SCHÄFER, Alfred (Hg.): Die Zukunft des Bildungsgedankens. – Weinheim, 65-82.
- HEINZ**, Jutta (³2007): Roman. – In: BURDORF, Dieter/FASBENDER, Christoph/MOENNIGHOFF, Burkhard (Hg.) (³2007): Metzler Lexikon Literatur. Begriffe und Definition. – Weimar, 658.
- HUMBOLDT**, Wilhelm von (1792): Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. – In: Flitner, Andreas/Giel, Klaus (Hg.) (³1995) [1960]: Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Anthropologie und Geschichte. (= 1. Band der Reihe: Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden, hgg. von Flitner, Andreas/Giel, Klaus) – Darmstadt, 56-233.
- HUMBOLDT**, Wilhelm von (1797): Über den Geist der Menschheit. – In: Flitner, Andreas/Giel, Klaus (Hg.) (³1995) [1960]: Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Anthropologie und Geschichte. (= 1. Band der Reihe: Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden, hgg. von Flitner, Andreas/Giel, Klaus) – Darmstadt, 376-518.
- HUMBOLDT**, Wilhelm von (1801-1802): Fragmente der Monographie über die Basken. – In: Flitner, Andreas/Giel, Klaus (Hg.) (1981): Wilhelm von Humboldt. Kleine Schriften, Autobiographisches, Dichtungen, Briefe, Kommentare und Anmerkungen zu Band I-V, Anhang. (= 5. Band der Reihe: Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden, hgg. von Flitner, Andreas/Giel, Klaus) – Darmstadt, 100-112.
- HUMBOLDT**, Wilhelm (1820): Ueber das vergleichende Sprachstudium in Beziehung auf die verschiedenen Epochen der Sprachentwicklung. – In: Flitner, Andreas/Giel, Klaus (Hg.) (⁸1996) [1963]: Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Sprachphilosophie. (= 3. Band der Reihe: Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden, hgg. von Flitner, Andreas/Giel, Klaus) – Darmstadt, 1-25.
- HUMBOLDT**, Wilhelm (1827): Ueber den Dualis. – In: Flitner, Andreas/Giel, Klaus (Hg.) (⁸1996) [1963]: Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Sprachphilosophie. (= 3. Band der Reihe: Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden, hgg. von Flitner, Andreas/Giel, Klaus) – Darmstadt, 113-143.
- HUMBOLDT**, Wilhelm (1827-1829): Ueber die Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaues. – In: Flitner, Andreas/Giel, Klaus (Hg.) (⁸1996) [1963]: Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Sprachphilosophie. (= 3. Band der Reihe: Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden, hgg. von Flitner, Andreas/Giel, Klaus) – Darmstadt, 144-367.
- HUMBOLDT**, Wilhelm von (1830-1835): Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. – In: Flitner, Andreas/Giel, Klaus (Hg.) (⁸1996) [1963]: Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Sprachphilosophie. (= 3. Band der Reihe:

- Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden, hgg. von Flitner, Andreas/Giel, Klaus) – Darmstadt, 368-756.
- HUMBOLDT**, Wilhelm von (1960-81): Werke in fünf Bänden. (hgg. von FLITNER, Andreas/GIEL, Klaus). – Darmstadt.
- HUMBOLDT**, Wilhelm von (²1986): Sein Leben und Wirken, dargestellt in Briefen, Tagebüchern und Dokumenten seiner Zeit. (hgg. von FREESE, Rudolf). – Darmstadt.
- HUMBOLDT**, Wilhelm von (o.J.a): Das achtzehnte Jahrhundert. – In: Flitner, Andreas/Giel, Klaus (Hg.) (³1995) [1960]: Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Anthropologie und Geschichte. (= 1. Band der Reihe: Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden, hgg. von Flitner, Andreas/Giel, Klaus) – Darmstadt, 376-505.
- HUMBOLDT**, Wilhelm von (o.J.b): Theorie der Bildung des Menschen. – In: Flitner, Andreas/Giel, Klaus (Hg.) (³1995) [1960]: Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Anthropologie und Geschichte. (= 1. Band der Reihe: Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden, hgg. von Flitner, Andreas/Giel, Klaus) – Darmstadt, 234-240.
- HUNTEMANN**, Willi (2001): Zwischen Dokument und Fiktion. Zur Erzählpoetik von Holocaust-Texten.- In: Arcadia Band 36 (2001) Heft 1, 21-45.
- KANT**, Immanuel (2001) [1790]: Kritik der Urteilskraft. Mit einer Einleitung und Bibliographie herausgegeben von Heiner F. Klemme. Mit Sachanmerkungen von Piero Giordanetti. – Hamburg.
- KERTÉSZ**, Imre (1998): Roman eines Schicksallosen. Aus dem Ungarischen von Christina Viragh. – Reinbek bei Hamburg.
- KERTÉSZ**, Imre (¹¹2002) [1996]: Roman eines Schicksallosen. Aus dem Ungarischen von Christina Viragh. – Reinbek bei Hamburg.
- KLAFKI**, Wolfgang (1985): Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. – In: Ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. – Weinheim/Basel, 12-30.
- KLAFKI**, Wolfgang (1986): Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. – In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986), 455-476.
- KOCH**, Lutz/**MAROTZKI**, Winfried/**SCHÄFER**, Alfred (Hg.) (1997): Die Zukunft des Bildungsgedankens. – Weinheim.
- KOKEMOHR**, Rainer (1989): Bildung als Begegnung? Logische und kommunikationstheoretische Aspekte der Bildungstheorie Erich Wenigers und ihre Bedeutung für biographische Bildungsprozesse in der Gegenwart. – In: HANSMANN, Otto/**MAROTZKI**, Winfried (Hg.) (1988/89): Diskurs Bildungstheorie.

Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Band 2 – Weinheim, 327-373.

KOKEMOHR, Rainer (1992): „Zur Bildungsfunktion rhetorischer Figuren. Sprachgebrauch und Verstehen als didaktisches Problem“. – In: Entrich, Hartmut/Staeck, Lothar (Hg.): Sprache und Verstehen im Biologieunterricht. – Alsbach, 16-30.

KOKEMOHR, Rainer (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. – In: KOLLER, Hans-Christoph/MAROTZKI, Winfried/SANDERS, Olaf (Hg.): Bildung und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. – Bielefeld.

KOLLER, Hans-Christoph (1993a): Bildung im Widerstreit. Bildungstheoretische Überlegungen im Anschluß an Lyotards Konzeption pluraler Diskurse. – In: MAROTZKI, Winfried/SÜNKER, Heinz (Hg.): Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne. Band 2 – Weinheim, 80-104.

KOLLER, Hans-Christoph (1993b): Biographie als rhetorisches Konstrukt. In: BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History 6 (1993), S. 33-45.

KOLLER, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. – München.

KOLLER, Hans-Christoph (2003): Bildungsprozesse im Zeichen des Widerstreits. Zur Bedeutung von Lyotards Konzept des Widerstreits für Bildungstheorie und qualitative Bildungsforschung. – In: LIEBSCH, Burkhard/STRAUB, Jürgen (Hg.) (2003): Lebensformen im Widerstreit. Integrations- und Identitätskonflikte in pluralen Gesellschaften. – Frankfurt/New York, 161-179.

KOLLER, Hans-Christoph (2005a): Bildung (an) der Universität? Zur Bedeutung des Bildungsbegriffs für Hochschulpolitik und Universitätsreform. – In: LIESNER, Andrea/SANDERS, Olaf (Hg.) (2005): Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs. – Bielefeld, 79-100.

KOLLER, Hans-Christoph (2005b): Bildung und Biographie. Zur Bedeutung der bildungstheoretisch fundierten Biographieforschung für die Bildungsgangforschung. – In: SCHENK, Barbara (Hg.): Bausteine einer Bildungsgangtheorie. – Wiesbaden, 47-66.

KOLLER, Hans-Christoph (2005c): Bildung und Verfall in *Wilhelm Meisters Lehrjahren*. – In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 81 (2005). – 117-131.

KOLLER, Hans-Christoph (2005d): Negativität und Bildung. Eine bildungstheoretisch inspirierte Lektüre von Kafkas „Brief an den Vater“. – In: Zeitschrift für Pädagogik 49. Beiheft (2005). – 136-149.

- KOLLER, Hans-Christoph** (2005e): Über die Möglichkeit und Unmöglichkeit von Bildungsprozessen. Zu Imre Kertész' *Roman eines Schicksallosen*. – In: **KOLLER, Hans-Christoph/RIEGER-LADICH, Markus** (2005): *Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane*. – Bielefeld, 93-108.
- KOLLER, Hans-Christoph** (2006): Das Mögliche identifizieren? Zum Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung am Beispiel der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. – In: **PONGRATZ, Ludwig/WIMMER, Michael/NIEKE, Wolfgang** (Hg.): *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung*. – Bielefeld, 108-124.
- KOLLER, Hans-Christoph** (2007a): Bildung als Entstehung neuen Wissens? Zur Genese des Neuen in transformatorischen Bildungsprozessen. – In: **MÜLLER, Hans-Rüdiger/STRAVORAVDIS, Wassilios** (Hg.) (2007): *Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft*. – Wiesbaden, 49-66.
- KOLLER, Hans-Christoph** (2007b): Probleme einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. – In: **KOLLER, Hans-Christoph/MAROTZKI, Winfried/SANDERS, Olaf** (Hg.) (2007): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. – Bielefeld, 69-81.
- KOLLER, Hans-Christoph** (2007c): „Veränderungen von Leuten, die etwas verändern wollen“. Über symbolische Gewalt und Bildungsprozesse in Emine Sevgi Özdamars Roman „Die Brücke vom Goldenen Horn“. – In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 8 (2007), 61-73.
- KOLLER, Hans-Christoph** (2009): Der klassische Bildungsbegriff und seine Bedeutung für die Bildungsforschung. – In: **WIGGER, Lothar** (Hg.) (2009): *Wie ist Bildung möglich?* – Bad Heilbrunn, 34-51.
- KOLLER, Hans-Christoph/KOKEMOHR, Rainer** (1994) (Hg.): *Lebensgeschichte als Text. Zur biographischen Artikulation problematischer Bildungsprozesse*. – Weinheim.
- KOLLER, Hans-Christoph/KOKEMOHR, Rainer/Richter, Rainer** (2003) (Hg.): „Ich habe Pläne, aber das ist verdammt hart“. Eine Fallstudie zu biographischen Bildungsprozessen afrikanischer Migranten in Deutschland. – Münster.
- KOLLER, Hans-Christoph/RIEGER-LADICH, Markus** (2005a): Einleitung. – In: Dies. (2005): *Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane*. – Bielefeld, 7-17.
- KOLLER, Hans-Christoph/RIEGER-LADICH, Markus** (2005b): *Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane*. – Bielefeld.
- KOLLER, Hans-Christoph/RIEGER-LADICH, Markus** (2009a): Einleitung. – In: Dies. (2009): *Figurationen von Adoleszenz. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane II*. – Bielefeld, 7-14.

- KOLLER**, Hans-Christoph/**RIEGER-LADICH**, Markus (2009b): Figurationen von Adoleszenz. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane II. – Bielefeld.
- KUBAC**, Richard (2007): Bezeugen, was der Artikulation entgeht. Kritik als Akt der Solidarität mit dem Nichtgesagten bei Lyotard. – In: KUBAC, Richard (2007): Notwendige Illusionen. Solidarische Anmerkungen zu bildungswissenschaftlicher Kritik in der *condition postmoderne*. – Würzburg, 37-69.
- LENZEN**, Dieter (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? – In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 43/6 (1997), 949-968.
- LYOTARD**, Jean-François (1981): Regeln und Paradoxa (Notizen für einen Vortrag im Rahmen eines Kolloquiums zur „Landschaft der Metropolen“; übersetzt von Mauricio Ferrari). In: LYOTARD, Jean-François (1986): Jean-François Lyotard. Philosophie und Malerei im Zeitalter ihres Experimentierens. – Berlin, 97-107.
- LYOTARD**, Jean-François (1983): Das Erhabene und die Avantgarde.- In: ENGELMANN, Peter (Hg.) (1989) [1988 – franz.]: Jean-François Lyotard. Das Inhumane. Plaudereien über die Zeit.- Wien.
- LYOTARD**, Jean-François (1986): Grundlagenkrise. In: Neue Hefte für Philosophie 26, 1-33.
- LYOTARD**, Jean-François (²1989) [1983]: Der Widerstreit. – München.
- LYOTARD**, Jean-François (²1993) [1979]: Das postmoderne Wissen: ein Bericht. – Wien.
- LYOTARD**, Jean François (²1994): Beantwortung der Frage: Was ist postmodern? – In: WELSCH, Wolfgang (Hg.) (²1994): Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion. – Berlin, 193-203.
- LYOTARD**, Jean-François (²1996) [1987]: Postmoderne für Kinder. Briefe aus den Jahren 1982-1985. – Wien.
- LYOTARD**, Jean-François (2004) [1990]: Der Affekt-Satz. (Über einen Nachtrag zu *Der Widerstreit*). – Ders. (2004) [2000]: Das Elend der Philosophie. – Wien, 41-50.
- LYOTARD**, Jean-François/**PRIES**, Christine (1988): Das Undarstellbare – wider das Vergessen. Ein Gespräch zwischen Jean-François Lyotard und Christine Pries. – In: PRIES, Christine (Hg.) (1989): Das Erhabene. Zwischen Grenzerfahrung und Größenwahn. – Weinheim, 319-347.
- LYOTARD**, Jean-François/**THÉBAUD**, Jean-Loup (1979): Au Juste. – Paris.

- MAROTZKI**, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. (= Band 3 aus der Reihe Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung hgg. von HANSMANN, Otto und MAROTZKI, Winfried) – Weinheim.
- MARTINEZ**, Matias (³2007): Episch. – In: BURDORF, Dieter/FASBENDER, Christoph/MOENNIGHOFF, Burkhard (Hg.): Metzler Lexikon Literatur. Begriffe und Definitionen. – Stuttgart, 196.
- MARTINEZ**, Matias (³2007): Fiktionalität. – In: BURDORF, Dieter/FASBENDER, Christoph/MOENNIGHOFF, Burkhard (Hg.): Metzler Lexikon Literatur. Begriffe und Definitionen. – Stuttgart, 240.
- MEDER**, Norbert (1987): Der Sprachspieler. Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien. – Köln.
- MEDER**, Norbert (1994): Der Sprachspieler. Ein Bildungskonzept für die Informationsgesellschaft. – In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 72 (1996), 145-162.
- MENZE**, Clemens (1983): Bildung. – In: LENZEN, Dieter (Hg.) (1983): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 1 – Stuttgart, 350-356.
- MENZE**, Clemens (1970): Bildung. – In: SPECK, Josef/WIEHLE, Gerhard (Hg.) (1970): Pädagogische Grundbegriffe. Band 1 – München, 134-184.
- MOENNIGHOFF**, Burkhard (³2007): Epik. – In: BURDORF, Dieter/FASBENDER, Christoph/MOENNIGHOFF, Burkhard (Hg.) (³2007): Metzler Lexikon Literatur. Begriffe und Definition. – Weimar, 195.
- MOENNIGHOFF**, Burkhard (³2007): Literatur. – In: BURDORF, Dieter/FASBENDER, Christoph/MOENNIGHOFF, Burkhard (Hg.) (³2007): Metzler Lexikon Literatur. Begriffe und Definition. – Weimar, 445.
- MOLLENHAUER**, Klaus (2000) [1999]: „Über die Schwierigkeit, von Leuten zu erzählen, die nicht recht wissen, wer sie sind“. Einige bildungstheoretische Motive in Romanen von Thomas Mann. – In: DIETRICH, Cornelia/MÜLLER, Hans-Rüdiger (Hg.) (2000) [1999]: Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken, Weinheim/München, 49-72.
- NÜNNING**, Ansgar (Hg.) (⁴2008): Metzler Lexikon. Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. – Stuttgart/Weimar.
- OELKERS**, Jürgen (1985): Die Herausforderung der Wirklichkeit durch das Subjekt. Literarische Reflexionen in pädagogischer Absicht. – Weinheim/München.
- PEUKERT**, Helmut (1984): Über die Zukunft von Bildung. – In: Frankfurter Hefte, FH-extra 6 (1984), 129-137.

- PEUKERT, Helmut (1987):** Die Frage nach Allgemeinbildung als Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Vernunft. – In: PLEINES, Jürgen-Eckhardt (Hg.) (1987): Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie. – Würzburg, 69-88.
- PEUKERT, Helmut (1998):** Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs. – In: MEYER, Meinert/REICHARTZ Andrea (Hg.) (1998): Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis. – Opladen, 17-29.
- PEUKERT, Helmut (2000):** Reflexionen über die Zukunft von Bildung. – In: Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000), 507-524.
- PRIES, Christine (1991):** „Königsberger Avantgarde“, oder: Wie modern war Immanuel Kant? – In: WELSCH, Wolfgang/PRIES, Christine (Hg.) (1991): Ästhetik im Widerstreit. Interventionen von Jean-François Lyotard. – Weinheim, 155-164.
- REICHENBACH, Roland (2007) (Hg.):** Philosophie der Bildung und Erziehung. Eine Einführung. – Stuttgart.
- REITER, Andrea (2003):** „Authentischer Bericht oder Roman? Einige Überlegungen zur Typologie von Holocaust-Texten“. – In: BETTEN, Anne/FIEDL, Konstanze (Hg.): Judentum und Antisemitismus. Studien zur Literatur und Germanistik in Österreich. – Berlin, 120-131.
- RICKEN, Norbert (2005):** ‚Unersetzbar ist das Wort der Dichter ...‘ Systematische Bemerkungen zum Verhältnis von Pädagogik und Literatur am Beispiel des Romans Mann und Frau von Zeruya Shalev. – In: KOLLER, Hans-Christoph/RIEGER-LADICH, Markus (2005): Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane. – Bielefeld, 35-49.
- RICKEN, Norbert (2006):** Einleitung: Vom Ende der Bildung als Anfang – Anmerkungen zum Diskurs der Bildung. – In: RICKEN, Norbert (2006): Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung. – Wiesbaden, 9-29.
- RUDTKE, Tanja (2001):** „Eine kuriose Geschichte“. Die Pikaro-Perspektive im Holocaustroman am Beispiel von Imre Kertész’ Roman eines Schicksallosen.-Arcadia, Band 36, 46-57.
- RUHLOFF, Jörg (1990):** Widerstreitende statt harmonische Bildung – Grundzüge eines „postmodernen“ pädagogischen Konzepts. – In: SCHMITTER, Peter (Hg.): Multum – non multa? Studien zur „Einheit der Reflexion“ im Werk Wilhelm von Humboldts. – Münster, 131-145.
- RUHLOFF, Jörg (1991):** Bildung – nur ein Paradigma im pädagogischen Denken? – In: HOFFMANN, Dietrich (Hg.) (1991): Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. – Weinheim, 171-184.

- STOWASSER**, Joseph Maria/**PETSCHENIG**, Michael/**SKUTSCH**, Franz (1997a): narro. – In: STOWASSER, Joseph Maria/**PETSCHENIG**, Michael/**SKUTSCH**, Franz (1997): Stowasser. Lateinisch-Deutsches Schulwörterbuch. – Wien, 329.
- STOWASSER**, Joseph Maria/**PETSCHENIG**, Michael/**SKUTSCH**, Franz (1997b): post. – In: STOWASSER, Joseph Maria/**PETSCHENIG**, Michael/**SKUTSCH**, Franz (1997): Stowasser. Lateinisch-Deutsches Schulwörterbuch. – Wien, 391f.
- TEICHERT**, Dieter (1992): Immanuel Kant: „Kritik der Urteilstkraft“. Ein einführender Kommentar. – Paderborn/München/Wien/Zürich.
- TENORTH**, Heinz-Elmar (1999): Bildung – was denn sonst? – In: DIETRICH, Cornelia/MÜLLER, Hans-Rüdiger (Hg.) (1999): Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken. – Weinheim/München, 87-102.
- TREBEß**, Achim (Hg.) (2006): Metzler Lexikon Ästhetik. Kunst, Medien, Design und Alltag. – Stuttgart/Weimar.
- WELLMER**, Albrecht (1985): Zur Dialektik von Moderne und Postmoderne. Vernunftkritik nach Adorno. – Frankfurt am Main.
- WELSCH**, Wolfgang (1989): Vernunft im Übergang. – In: REESE-SCHÄFER, Walter/TAURECK, Bernhard H. F. (Hg.) (1989): Jean-François Lyotard. Denker des 20. Jahrhunderts. Band 2. – Cuxhaven, 1-38.
- WELSCH**, Wolfgang (1995): Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. – Frankfurt am Main.
- WELSCH**, Wolfgang (2007): Postmoderne und postmoderne Pädagogik. – In: REICHENBACH, Roland (2007): Philosophie der Bildung und Erziehung. Eine Einführung. – Stuttgart, 218-238.
- WELSCH**, Wolfgang (⁷2008) [1986]: Unsere postmoderne Moderne. – Weinheim.

Kurzfassung

Die vorliegende Arbeit thematisiert, was das Verhältnis von zeitgenössischen Romanen zu den sprachphilosophischen und diskurstheoretischen Ansichten Hans-Christoph Kollers zu Bildungsprozessen zur Erarbeitung zeitgemäßer Konzeptionen von Bildung beitragen kann. Mit zeitgemäßen Bildungskonzeptionen sind in diesem Zusammenhang jene bezeichnet, die den Herausforderungen einer als postmodern bestimmten Gesellschaft gerecht zu werden versuchen.

Für diese Thematisierung kommen zunächst die beiden vorgenommenen Fokussierungen, Kollers sprachphilosophisches und diskurstheoretisches Bildungsverständnis und die im Rahmen der Arbeit vertretene Auffassung zu zeitgenössischen Romanen in den Blick. Mit deren Klärung ist die Grundlage für eine Auseinandersetzung mit jenem Beitrag gegeben, den dieses Verhältnis für die Erarbeitung zeitgemäßer Bildungskonzeptionen leisten kann. Bei der sprachphilosophischen und diskurstheoretischen Betrachtung versuchter Grenzgänge zwischen zeitgenössischen Romanen und Bildungstheorie bzw. -philosophie wird der Blick auf ein Potential zeitgenössischer Romane eröffnet, das mit der Artikulation von bisher Nichtartikulierte in Verbindung steht und auch von Seiten der Bildungswissenschaft nicht leichtfertig vergeben werden sollte.

Abstract

Subject of this study is that contribution to a “new” conception of education, which could be provided by the relation between contemporary novels and Hans-Christoph Koller's linguistic-philosophical and discourse-theoretical approaches about educational processes. For this thesis the “renewal” of the conception of education has to meet the requirements of a post-modern society.

First of all, Koller's linguistic-philosophical and discourse-theoretical educational concept will be focused. Subsequent to that, it is essential to discuss this study's concept of contemporary novels. On that basis the research question can be followed up and the relation between these two focuses and further the contribution to a “new” conception of education will be reconsidered. In the course of that linguistic-philosophically and discourse-theoretically borderline walk between contemporary novels and educational theories a possible potential of expressing the yet unexpressed turns up and thus an opportunity for educational science which should not be skipped thoughtlessly.

Curriculum Vitae

Karin Nestelberger

Geboren am 17. Juni 1985 in Melk (Niederösterreich)

Sept. 1992 - Juni 1996	Volksschule, Erlauf (Niederösterreich)
Sept. 1996 - Juni 2004	Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium, Wieselburg (Niederösterreich). Absolvierung der Reifeprüfung im Juni 2004
Okt. 2004 - März 2005	Studium der Soziologie an der Universität Wien (Diplomstudium)
Seit März 2005	Studium der Pädagogik an der Universität Wien (Diplomstudium). Schwerpunkte im zweiten Abschnitt: Theoretische Erziehungswissenschaft sowie Aus- und Weiterbildungsforschung
März 2008 - Juli 2008 der	Tutorium am Institut für Bildungswissenschaft Universität Wien im Bereich Methodologie
Okt. 2008 - März 2009	Programmstudium (ERASMUS) der Erziehungswissenschaft an der Humboldt-Universität zu Berlin

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und nur mit den angegebenen Hilfsmitteln angefertigt habe, und dass ich alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken entnommen sind, durch Angabe der Quellen als Entlehnung kenntlich gemacht habe.

Karin Nestelberger